

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB  
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO – FACE  
CURSO PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL – PROJETO PROFESSOR NOTA 10

ELAINE HONORATO DE DEUS

**AVALIAÇÃO: INOVANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM**

Brasília, 2006.

ELAINE HONORATO DE DEUS

## AVALIAÇÃO: INOVANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Trabalho apresentado ao Centro  
Universitário de Brasília –  
UniCEUB como parte das  
Exigências para conclusão do  
Curso de Pedagogia – Formação  
de Professores para as Séries  
Iniciais do Ensino Fundamental –  
Projeto Professor Nota 10

Orientadora: Maria do Carmo N. Diniz

Brasília, 2006

## **AVALIAÇÃO: INOVANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM**

**De Deus Elaine Honorato; Diniz Maria do Carmo Nascimento**

Curso de Pedagogia – Projeto Professor Nota 10, FACE, UNICEUB

A educação é um processo que visa a formação de homens conscientes e comprometidos com a emancipação coletiva e individual, contribuindo para a transformação e humanização da sociedade. Segundo Becker (1993, p.145) "quanto mais o educando for objeto dos conhecimentos nele depositados, menos condições terão de emergir como sujeito de consciência crítica, condição esta de sua inserção transformadora no mundo". O papel fundamental da escola é propiciar aos alunos a aquisição de competências, habilidades indispensáveis a uma efetiva participação na sociedade. Para a escola cumprir com seu papel será necessária uma avaliação compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica, de forma contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Segundo Cabello (1987, p.136) "A avaliação contínua permite valorizar o caminho percorrido e realimentar, em toda extensão, o processo de ação educativa". Propôs-se uma pesquisa sobre avaliação cujo objetivo geral é reconhecer a avaliação como um processo contínuo de construção do conhecimento possibilitando os resultados em termos de competência, habilidades, atitudes e valores requeridos para o desenvolvimento do educando. A pesquisa realizou-se em uma escola pública do Paranoá, da Secretaria do Distrito Federal e teve como metodologia a abordagem qualitativa por oportunizar o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. Os sujeitos da pesquisa foram: a diretora, uma coordenadora, a professora regente e um aluno. Os instrumentos aplicados na pesquisa foram: análise documental, observação participante e entrevista semi-estruturada. Os resultados foram apontados mediante as categorias: Ensino Aprendizagem, Avaliação, Formação do Professor. Essas categorias salientaram mais pontos positivos que negativos: A categoria Ensino Aprendizagem demonstrou que a construção do conhecimento na escola pesquisa ocorre na atividade docente pela mediação entre o conhecimento a ser aprendido e a ação de apropriação desse conhecimento. A categoria Avaliação salientou-se que esta deve ser um processo contínuo e sistemático, ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas, deve ser constante e planejada. Em relação à Formação do Professor apontou que a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento, mas sim por meio de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Concluiu-se que por meio da avaliação tornou-se possível diagnosticar e verificar em que medida os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem estão sendo atingidos. Para Mendez (2002, p.14) "No âmbito educativo, a avaliação deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem, por que o professor aprende para conhecer e para melhorar a prática docente em sua complexidade, bem como colaborar na aprendizagem do aluno, conhecendo as dificuldades que devem superar, o modo de resolvê-las e as estratégias para colocá-las em funcionamento".

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem, Avaliação e Formação do Professor.

## SUMÁRIO

1.0. INTRODUÇÃO.....	4
2.0. REFERENCIAL TEÓRICO .....	8
2.1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO .....	8
2.2. DOCUMENTOS NORTEADORES .....	15
2.3. HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO .....	20
2.4. OS DESAFIOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM.....	27
2.5 FORMAÇÃO DO PROFESSOR .....	34
2.6 CARACTERÍSTICAS, FUNÇÕES E MODALIDADES DE AVALIAÇÃO .....	46
3.0. METODOLOGIA .....	51
4.0 ANÁLISE DE DADOS.....	54
4.1 RESULTADO.....	66
5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
6.0 REFERÊNCIAL BIBLIOGRÁFICO.....	75
APÊNDICES.....	77

## 1.0. INTRODUÇÃO

A educação é um processo que visa a formação de homens conscientes e comprometidos com a emancipação coletiva e individual, contribuindo para a transformação e humanização da sociedade. Ao longo da história, foram imputadas à educação escolar diferentes funções, as quais determinam em grande parte a atuação docente, quais sejam a educação como redenção, educação como produção, educação como transformação. A educação, no entanto, não ocorre apenas na escola. O homem vive em contínua interação consigo mesmo, com o outro e com o ambiente, portanto, está em constante aprendizado.

Libâneo (1991) esclarece que: sendo a educação escolar uma atividade social que, através de instituições próprias, visa assimilação dos conhecimentos e experiências humanas acumuladas no decorrer da história, tendo em vista a formação dos indivíduos enquanto seres sociais cabe à Pedagogia intervir nesse processo de assimilação, orientando-o para finalidades sociais e políticas e criando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizá-lo no âmbito da escola.

O ensino-aprendizagem na atividade docente deve ser de mediação entre o conhecimento a ser aprendido e a ação de apropriação desse conhecimento, que leva em conta o meio social aprendido e a ação de apropriação desse conhecimento, que leva em conta o meio social do indivíduo, pois:

A relação ensino-aprendizagem é o conjunto de atividades organizadas do professor e dos alunos, objetivando a apropriação de um saber historicamente acumulado, tendo como ponto de partida, o nível atual de conhecimento, experiências de vida e maturidade dos alunos (Libâneo – 1991).

Sendo assim avaliar consiste em fazer um julgamento sobre resultados, comparando o que foi obtido com o que se pretendia alcançar. A avaliação pode ser útil para orientar tanto o aluno como o professor: fornece informações ao aluno para melhorar sua atuação e dá elementos ao professor para aperfeiçoar seus procedimentos didáticos. "A avaliação contínua permite valorizar o caminho

percorrido e realimentar, em toda extensão, o processo de ação educativa" (Cabello, 1987, p.136).

Mediante a intenção proposta de verificar se na escola pública a avaliação é concluída como um processo contínuo do conhecimento propõe-se uma pesquisa com o seguinte tema: Avaliação Inovando o Ensino e a Aprendizagem.

O problema em questão é: A avaliação utilizada pelo professor em sala de aula interfere na construção do conhecimento?

Justifica-se que a educação destinada aos nossos alunos, nos mais diferentes níveis, repercute os contextos culturais, históricos e econômicos na qual se insere de forma a responder, mesmo que em tese, às expectativas desta sociedade. Quando dizemos em tese, reportamo-nos a pouca dinamicidade dos processos de mudança na educação. A lentidão com que nos adaptamos as novas realidades e contextos.

Entretanto não podemos nos distanciar por mais tempo desta realidade que hoje nos impulsiona e dirige. A rapidez das mudanças, em nossa sociedade, é uma sinalização clara de que não há tempo a perder, pois nossos alunos são frutos deste sistema e assim esperam, de nós, uma resposta a suas expectativas compatíveis com as exigências do mundo globalizado e globalizante que aí está.

À medida que desenvolvemos nosso trabalho, devemos, portanto, orientar-nos na busca do conhecimento contemporâneo, observando os percalços como forma de aprendizado contínuo. Nesse sentido, é inegável o papel da avaliação da aprendizagem como obstáculo a uma visão mais abrangente do processo de ensino-aprendizagem. Não é incomum a tentativa de modernização fracassar em função de uma cultura deturpada de avaliação em que o aluno só estuda em função de provas e o professor, apesar de todo um esforço precedente, vê seu trabalho reduzido a um de inovação.

No âmbito educativo, a avaliação deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem, por que "o professor aprende para conhecer e para melhorar a prática docente em sua complexidade, bem como colaborar na aprendizagem do aluno, conhecendo as dificuldades que deve superar, o modo de resolvê-las e as estratégias que coloca em funcionamento" (Mendez, 2002, p.14).

Avaliar sob uma visão contemporânea não se esgota na mensuração de determinada habilidade, mas acresce-lhe o julgamento de valor, que determina a

ação docente e discente durante o processo de ensino-aprendizagem, permitindo a percepção do desempenho de professores e alunos, dos interesses e habilidades do aluno, das experiências pedagógicas que geram maior ou menor aprendizado, maior ou menor estímulo... Essas informações são consideradas, pois propiciam não só indicadores claros de êxito, como também informações preciosas para o professor e gestores na retomada das ações inicialmente proposta..."A filosofia da prova é a do engano, a do caçador e a da caça e, portanto, não promove a cumplicidade necessária entre o professor e o aluno" (Zabala, 1999, p.298).

É preciso ultrapassar a sistemática tradicional de buscar os absolutamente certos e errados em relação às respostas do aluno e atribuir significado ao que se observa em sua tarefa, valorizando idéias, dando importância às suas dificuldades, sugerindo o seu próprio prestar atenção.

O que avaliamos é o que a criança tornou sua; é agora patrimônio da sua conduta; é algo que pertence a ela. É um real instrumento de troca da criança; é algo que não podemos tirar dela; é com ele que ela cria, reinventa, redescobre o mundo, que ela o interpreta, que ela opera as transformações, que ela reconhece e mantém as invariâncias (Macedo, 1993, p.51).

A relevância desse estudo sobre avaliação será de sugerir propostas avaliativas da aprendizagem em seu sentido amplo. Significa superar sua visão estática e classificatória para resgatar sua função formativa, na qual o desenvolvimento contínuo do aluno ocorre por meio da aquisição e da construção de competências e de habilidades que lhe possam ser úteis em situações novas. Nesse sentido, a partir de novas concepções sob o processo de avaliação, torna-se a construção de diferentes práticas pedagógicas, mais democráticas, voltadas para a formação global do aluno, onde os professores estejam preocupados com o processo no qual todos tenham a mesma oportunidade de se desenvolver.

O objetivo geral da pesquisa:

Reconhecer avaliação como um processo contínuo de construção do conhecimento possibilitando os resultados em termos de competência, habilidades, atitudes e valores requeridos para o desenvolvimento do educando.

Os objetivos específicos:

- Conhecer a concepção pedagógica do professor;
- Conhecer o tipo de avaliação utilizada pelo professor nos anos iniciais;
- Identificar como professor media a construção do conhecimento em sala de aula;
- Verificar se a avaliação aplicada em sala de aula contribui para o desenvolvimento das habilidades e competências do aluno.
- Observar como o professor e os alunos trabalham na reconstrução dos “erros”.

O retorno esperado com esta pesquisa é conhecer a concepção de ensino-aprendizagem do educador e levá-lo a reconhecer a importância da avaliação assumir um caráter inclusivo, capaz de infundir no aluno a confiança em si mesmo e estimulá-lo a avançar sempre mediante a reconstrução de seus erros.



## 2.0. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Analisando os acontecimentos ao longo da História constatamos que nem sempre a sociedade teve seus processos de socialização do conhecimento e de distribuição do saber estruturados como na atualidade.

A evolução histórica da humanidade e seus processos educacionais acontecem diferentemente ao longo do tempo e em vários espaços.

A socialização e transmissão de conhecimento ocorrem a partir de processo de ensino e de aprendizagem, conteúdos e conhecimentos valorizados pelo grupo, visando atender a organização educativa e às necessidades daquelas sociedades, por meio de processos educativos informais.

Nas sociedades primitivas o trabalho, as formas de produção e o conhecimento construído eram partilhados e coletivizado. Nelas, o processo educativo ocorria pelo convívio e pela imitação.

Considerando que o conhecimento especializado e a orientação para o exercício do poder se destinavam a um grupo minoritário, a existência de escolas nas civilizações antigas limita-se à transmissão de conhecimentos gerais para os filhos da elite e o ensino de profissões especializadas para segmentos distintos da sociedade.

No início da formação da Civilização Grega a educação da criança é feita pela família e no decorrer do tempo pelos preceptores, denominado de pedagogos-selecionados entre os estrangeiros mais cultos, escravizados nas guerras. A partir dos sete anos, a educação é desenvolvida em escolas, de acordo com um conjunto de conhecimentos organizados, voltados para os desenvolvimentos físicos, artísticos e intelectuais dos indivíduos.

Outros fatores também influenciaram esta forma de organização do pensamento grego: o uso da escrita como registro, a formulação de leis e normas orientadoras das decisões e a evolução do pensamento matemático, do cálculo e da lógica.

"Contrapondo Ulisses "mestre da palavra", a Ajax, "homem de ação", Fênix recorda ao jovem Aquiles o fim para que foi educado: "Para ambas as coisas: proferir palavras e realizar ações". Ou seja, para participar da assembléia dos nobres e atuar nas guerras" (Aranha, 1996, p.50).

Já na Civilização Romana em função de sua política expansionista, desenvolveu um estado centralizador apoiado em um forte modelo burocrático para garantir seu domínio territorial que vai até por volta de 476 d.C quando este império cai.

A preocupação com o controle do seu domínio faz com que Roma desenvolva um sistema escolar centralizado e voltado para a formação da elite.

Esse sistema é organizado visando à formação do indivíduo para a atuação militar e em profissões relacionadas ao projeto expansionista romano: arquitetos, engenheiros, funcionários e responsáveis pela aplicação das leis em nome do Estado.

A concepção de Cícero não se restringe ao ideal do sábio, muitas vezes inalcançável, mas se estende à formação do homem virtuoso, como ser moral, político e literário (Aranha, 1996, p.62).

Os movimentos que ocorrem no espaço europeu consolidam-se entre os séculos XV e XVII, alterando a organização social, política e econômica conhecida na Idade Média.

Estas mudanças influenciam os modelos de conduta e o pensamento que passam a vigorar: outros modos de organizar o trabalho e a produção, a revisão de crenças, de valores e das relações de poder. A visão de homem, de sua existência e de suas relações é modificada, criando-se outras necessidades e possibilidades resultantes da ordem que se impõe.

Essas mudanças dão origem a um movimento voltado para o homem e sua vida terrena - o Humanismo – que vai caracterizar o período conhecido como Renascimento, em função do seu interesse em retornar o questionamento sobre o mundo, tendo como centro a existência humana.

Para o cristão Agostinho o homem receberia de Deus o conhecimento das verdades eternas, o que não significa desprezar o próprio intelecto, pois, como o sol, Deus ilumina a razão e torna possível o pensar correto. O saber, portanto, não é transmitido pelo mestre ao aluno, já que a posse da verdade é uma experiência que não vem do exterior, mas de dentro de cada um. Toda educação é, dessa forma, uma auto-educação, possibilitada pela iluminação divina (Aranha, 1996, p.72).

É em um contexto de produção e de novas visões sobre as relações humanas que os renascentistas ou iluministas vão se preocupar com a necessidade de educar o novo homem e com a preparação de seu espírito e de sua mente para o domínio de conhecimentos tanto utilitários como filosóficos. Na tentativa de reinterpretar o mundo, o homem retoma o interesse pelo conhecimento greco-romano, desenvolvendo a preocupação com a formação de uma elite intelectual distanciada do pensamento dogmático da Igreja.

Para Santo Tomás, a educação é uma atividade que torna realidade àquilo que é potencial. Assim, nada mais é do que a atualização das potencialidades da criança, processo que o próprio educando desenvolve com o auxílio do mestre. O bem objetivo, único capaz de proporcionar à natureza humana a felicidade perfeita, é Deus. A razão, secundada pela revelação, mostra o caminho que se deve seguir para alcançá-lo (Costa, 1993, p.70).

O Renascimento é um período de contradições típicos das épocas de transição. A classe burguesa, enriquecida assume padrões aristocráticos e aspira a uma educação que permita formar um homem de negócios, ao mesmo tempo capaz de conhecer as letras greco-latinas e de dedicar-se aos luxos e prazeres da vida.

Essa sociedade, embora rejeite a autoridade dogmática da cultura eclesiástica medieval, mantém-se ainda fortemente hierarquizada: exclui dos propósitos educacionais a grande massa popular, com exceção dos reformadores protestantes, que agem por interesses religiosos.

Profundas alterações estão ocorrendo, apesar de tudo. Suchodolski refere-se a toda pedagogia antiga como essencialista, porque tinha por função realizar o que o homem deve vir a ser, a partir de um modelo, segundo a concepção de uma essência humana universal. No Renascimento, embora continue a perspectiva essencialista, que só mudará com Rousseau (século XVIII), já se tem à percepção mais aguda de problemas que, hoje, chamaríamos de existenciais numa recusa a submissão aos valores eternos e aos dogmas tradicionais. (Aranha, 1996; p.94) e preparado para um novo.

As preocupações em formar o homem culto mundo, levam os pensadores da época a voltarem seu olhar para uma educação sistematizada e para a formação do indivíduo, principalmente, a criança.

As Universidades que surgiram a partir do século X, e que se caracterizam como espaço de estudo, desenvolvimento e troca de conhecimentos. Da mesma forma, no mundo do trabalho cresce a necessidade da formação, estruturando-se as corporações de ofício que organizam as profissões, incluindo as formações profissionais do indivíduo.

Os fatores apresentados definem a passagem da Idade Média para a Idade Moderna que se caracterizará com as revoluções burguesas, que ocorrem entre o século XVI e início do século XVIII, estendendo-se até o início da Revolução Industrial, no século XIX.

A escola como espaço institucional dirigido à formação do indivíduo, é organizada com base na dualidade que resulta das relações de poder e do domínio do modo de produção. Embora seja exigência para a adequação do indivíduo, a transmissão de conhecimento, ela será realizada em dois graus diferenciados: uma escola básica, para os trabalhadores assalariados ou responsáveis por ofícios menos graduados; uma escola destinada a estudos aprofundados para os indivíduos privilegiados socialmente, visando à formação refinada e a preparação para as profissões liberais.

Locke (1632-1704), o liberalismo é uma teoria que exprime os anseios da burguesia. Em oposição ao absolutismo dos reis, faz restrições à interferência do Estado na vida dos cidadãos e defende o direito da iniciativa privada (Aranha, 1996, p.105).

As mudanças nos países europeus não obedecem a uma única direção. Em alguns deles a influência da Igreja Católica será incorporada ao poder dos nobres, articulando interesse comerciais e doutrinários, como é o caso de Portugal e Espanha.

Enquanto os países Europeus definiram sistemas educacionais estatais, a colonização brasileira não reflete a preocupação em formar um sistema educativo. A Companhia de Jesus – ordem religiosa que mandou seus primeiros representantes para o Brasil em 1549 – assumiu a responsabilidade pela

cristianização da colônia. Nesse sentido, assumiu o trabalho educativo atendendo três propósitos: a domesticação e conversão dos nativos, a escolarização inicial dos filhos dos colonos, limitada ao ensino de ler e escrever; formação dos novos sacerdotes e da elite intelectual, representada pela pequena e baixa nobreza que completará seus estudos na Europa.

Durante o período entre o primeiro século de colonização até meados do século XVIII, os jesuítas foram os responsáveis pelo ensino no Brasil.

A Companhia de Jesus está orientada por um documento, o *Ratio Studiorum*. Esse documento define um currículo escolar direcionado para a cultura geral e a formação religiosa, apoiada em uma pedagogia tradicional e uma ação disciplinar rígida e autoritária.

Diz Fernando de Azevedo: Entre as três instituições sociais que mais serviram de canais de ascensão, a família patriarcal, a igreja e a escola, estas duas últimas, que constituíram um contrapeso à influência da casa-grande, estavam praticamente nas mãos da Companhia; quase toda a mocidade, de brancos e mestiços, tinha de passar pelo molde do ensino jesuítico, manipulado pelos padres, em seus colégios e seminários, segundo os princípios da famosa ordenação escolar, e distribuída para as funções eclesiásticas, a magistratura e as letras (apud Aranha, 1996, p.115).

Ocorre que os jesuítas representam, também, forte influência nas relações de poder, inclusive, por meio do recolhimento de parte dos lucros que deveriam ser encaminhados à Coroa Portuguesa.

Por esta e outras razões, em 1759, o primeiro ministro português da época – Sebastião José de Carvalho e Melo – o Marquês de Pombal, em nome da Metrópole, expulsa os jesuítas do Brasil. Essa medida fazia parte de um conjunto de ações que objetivavam a modernização de Portugal, que não acompanhou o movimento industrial instalado na Europa, tornando-se dependente das riquezas extraídas de suas colônias.

O quadro econômico brasileiro é pouco alterado até início do século XIX. Observa-se com a ampliação da agricultura a passagem para um modelo agrícola exportador dependente, que significou a criação de uma estrutura comercial orientada pelos interesses de dominação.

Como vimos no Brasil - Colônia, não há interesse em estruturar um sistema educacional expressivo que refletisse a preocupação com a formação de uma população em condições de acompanhar a modernização presenciada em países como Inglaterra e Alemanha.

Atos distanciados das necessidades do país dão origem à formação de academias, universidades ou escolas profissionais, com vistas ao atendimento da elite, sem a preocupação com a educação popular.

Com a nossa Independência, em 1822, o Império brasileiro se organiza a partir da contraposição das forças conservadoras e dos movimentos liberais que se inspiravam nos ideais da Revolução Francesa.

Entre o final do XIX – ocaso do Império e Proclamação da República – e o início do século XX, grupos progressistas defendem uma proposta de modernização refletida em aspirações educacionais que idealizam, em diferentes momentos e por comportamentos distintos, dois movimentos em torno da educação: o entusiasmo pedagógico, mais forte no final do Império e início da República, apoiava a idéia de superar o analfabetismo do povo e expandir a rede escolar pública, refletindo o caráter quantitativo de propostas de ação educacional; o otimismo pedagógico, fortalecido pelos pensamentos intelectuais expressos nas primeiras décadas do século XX, era de caráter qualitativo, aspirando superar os problemas educacionais do país pela atuação voltada para a revisão das ações pedagógicas no interior das escolas.

No início da década de 60, a discussão sobre a educação popular toma corpo com diversos movimentos importantes. Darcy Ribeiro, inspirado nas idéias de Anísio Teixeira, funda a Universidade de Brasília, em 1961, concretizando o projeto de renovação universitária. Essa fecunda fermentação cultural é violentamente reprimida pelo golpe militar (Aranha, 1996 p.204).

Começamos o século XX com a lenta mudança do modelo agrário-exportador, o advento da burguesia industrial urbana e as conseqüentes solicitações de ampliar a oferta de ensino. Entre os anos 50 e 80, o país urbaniza-se e avança em vários aspectos sociais e econômicos, O trunfo de se tornar um dos países mais ricos, no entanto, contrasta com o fato de ser um triste recordista

em concentração de renda, com efeitos sociais perversos: conflitos com os sem-terra, os sem-teto, infância abandonada, morticínio nas prisões, nos campos, nos grandes centros. Persiste na educação uma grande defasagem entre o Brasil e os países desenvolvidos, porque a população não recebeu até agora um ensino fundamental de qualidade.

Quando os governos passaram a dar um mínimo de atenção à organização nacional do ensino, tivemos reformas tumultuadas, aprovadas entre contradições de interesses que mantêm os dualismos escolares, próprios de uma visão elitista da educação. Isso sem esquecer a longa noite dos 20 anos da ditadura militar, que obscureceu nossa vida cultural, silenciando os intelectuais e artistas e intimidando professores e alunos.

Para não sucumbirmos ao derrotismo, há que lembrar que na década de 90 setores da sociedade civil têm se expressado com maior autonomia, fazendo pressão contra a corrupção e os desmandos do governo e exigindo os direitos dos cidadãos. Mesmo que nem sempre os resultados tenham sido plenamente os desejados, não há como desprezar os avanços nesse sentido.

No campo educacional, é grande a valorização dos estudos pedagógicos. Nas últimas três décadas. Em vários estados brasileiros educadores tentam implantar projetos inovadores. Acrescentem-se os núcleos de estudos de estudos pesquisas, fecundando uma geração de educadores capazes inclusive de elaborar.

Teorias adequadas à realidade brasileira (Aranha, 1999, p.224 e 225).

## 2.2. DOCUMENTOS NORTEADORES

Na Constituição Federal de 1988, Capítulo III – Da Educação, no Art. 205 diz o seguinte:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

E Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais
- Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- Garantia de padrão de qualidade.

No livro Plano Decenal de Educação para Todos, no art.3º - Universalizar o acesso à educação e promover a equidade, diz:

A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

No artigo 7º - fortalecer as alianças - também diz o seguinte:

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os setores e formas de educação reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos do governo, incluindo os de



planejamento, finanças, trabalho, comunicações e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96, referente à finalidade da Educação Básica expressa:

Art. 22 – A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando. Assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício pleno da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Por sua vez, o Capítulo II, Seção III, Artigo 32 e seus Incisos, da mesma Lei tratam do Ensino Fundamental, como segue:

Art. 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem tendi em vista aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Referente a formação dos professores a LDB – Lei 9.394/96- nos artigos 61,62 E 63 define o seguinte:

Art. 61 – A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 65 A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 87, Inciso IV, parágrafo 4º: Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) cita que por muito tempo a pedagogia focou o processo de ensino no professor, supondo que, como decorrência, estaria valorizando o conhecimento. O ensino, então, ganhou autonomia em relação à aprendizagem, criou seus próprios métodos e o processo de aprendizagem ficou relegado ao segundo plano. Hoje se sabe que é necessário ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem não há ensino.

A concepção de avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como, parte integrante e intrínseca ao processo educacional.

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades

e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.

O Currículo da Educação Básica (2000) diz que o papel fundamental da Escola é propiciar aos alunos a aquisição de competências, habilidades, atitudes e valores indispensáveis a uma efetiva participação na sociedade em que vivem. Entende-se como participação efetiva à apropriação dos meios para se situarem no mundo, entendendo as relações que nele se estabelecem, criando e consumindo bens culturais e contribuindo para a transformação do mundo. Essa visão implica um compromisso em favor de uma prática pedagógica democrática, que conduza o aluno a pensar e a construir seu saber de forma independente, criativa, crítica, consciente e solidária. Uma prática pedagógica que possibilite ao aluno o desenvolvimento das seguintes aprendizagens definidas, pela UNESCO, os pilares da educação como eixos da educação contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto, aprender a ser.

Para que essas aprendizagens se concretizem no cotidiano da escola, a avaliação se coloca numa posição de condição estratégica para que as mudanças se consolidem. Posições teóricas, crenças e hábitos necessitam serem revistos, substituídos se necessário, em direção à avaliação transformadora, estruturada à luz de critérios bem definidos, a partir de uma realidade concreta.

A avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos deve estar em perfeita sintonia com o Planejamento de Ensino, que deve, por sua vez, refletir os objetivos, os fundamentos e os postulados teóricos estabelecidos no Currículo.

O processo de avaliação abrange todas as facetas do ato de educar, entendendo-se por avaliação um processo mais amplo do que a simples aferição de conhecimentos constituídos pelos alunos em um determinado momento de sua trajetória escolar. Deve ser considerado tanto o processo que o aluno desenvolve ao aprender como o produto alcançado.

Considerando a avaliação como um processo de ajuda à efetividade do ensino e da aprendizagem, opta-se pela valorização das aprendizagens significativas que assegurem o domínio de competências e habilidades, de estratégias mentais do ato de aprender, da formação geral do aluno e dos processos criativos e, por

consequente, rejeita-se a avaliação como mecanismo meramente burocrático de classificação do aluno em termos de sucesso ou de fracasso.

A avaliação da aprendizagem deve ter como um de seus propósitos subsidiar a prática dos professores, oferecendo diagnósticos significativos para a definição e a redefinição do trabalho escolar, podendo corrigir os rumos do processo educativo em curso.

## 2.3. HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO

Os professores sempre avaliaram o aproveitamento escolar de seus alunos. Até o século passado, os meios geralmente utilizados para avaliar eram a prova oral e a observação do professor.

A prova oral é um dos recursos mais antigos de avaliação. Mas ela é de difícil aplicação em classes numerosas, porque, como os alunos são avaliados individualmente, requer muito tempo para sua realização. Com a expansão quantitativa do contingente escolar e, por conseguinte, o aumento do número de alunos nas escolas, examinar oralmente todos os componentes de uma classe demandava um longo tempo, mais do que o normalmente disponível. Era mais fácil ditar as perguntas ou escrevê-las na lousa para que os estudantes respondessem por escrito. Isso possibilitava o registro das respostas e permitia que todos os alunos fossem avaliados ao mesmo tempo. Assim, surgiram as chamadas provas de lápis e papel, isto é, as provas escritas, que foram sendo adotadas como recurso de avaliação.

O primeiro estudo de que se tem notícia sobre o aperfeiçoamento das provas aplicadas nas escolas data de 1845, e foi realizado em Boston. Nessa cidade, em decorrência da preocupação com a melhoria da qualidade do ensino, foi constituída uma comissão para inspecionar e verificar a qualidade do ensino ministrado nas escolas. Para a consecução de seu objetivo, a comissão havia planejado, de início, examinar oralmente os alunos, mas, devido ao aumento da população escolar, o exame oral foi substituído pela prova escrita. Um grupo de educadores elaborou cuidadosamente as provas escritas, que abrangiam as matérias estudadas, e incluíram instruções para a sua aplicação e correção. No final desse estudo sobre a qualidade do ensino, as escolas eram classificadas de acordo com os resultados obtidos por seus alunos.

Num artigo publicado em 1864, Chadwick refere-se a um professor inglês, reverendo George Fisher, que elaborou questões sobre diversas áreas, entre elas:

Matemática, Linguagem (gramática e composição), História Geral e Ciências, e classificava os alunos de acordo com o grau de aproveitamento, numa escala de avaliação em que as notas variavam de 1 a 5. Fisher teria elaborado, também, uma escala de caligrafia para classificar amostras de caligrafia de

crianças, e uma lista padronizada para ortografia. Esse é considerado o primeiro teste objetivo de escolaridade.

Inspirados na obra de J. M Rice, alguns educadores realizaram pesquisas sobre o subjetivismo do critério do professor no julgamento das provas. Esses estudos, desenvolvidos por volta de 1910, consistiram na apresentação de uma mesma prova uma nota. A comparação das diferentes notas atribuídas à mesma prova, pelos diversos professores, revelou a falta de fidedignidade, isto é, de consistência nas notas escolares, mostrando que elas dependiam mais da personalidade do professor do que do conhecimento que o aluno tinha da matéria. Os resultados dessas pesquisas ratificaram as conclusões de Rice, e confirmaram a necessidade de se adotar instrumentos mais objetivos de medida e avaliação.

Sistematicamente, artigos versando sobre as técnicas de construção de testes educacionais objetivos, dando início à difusão do uso de testes e medidas em educação. Em 1923, foi publicado por três psicólogos, entre eles Terman, o Stanford Achievement Test, que foi a primeira bateria de testes padronizados de aproveitamento, abrangendo várias áreas da instrução, principalmente linguagem, aritmética, estudos sociais e ciências.

Tyler (p.36) divulgou as técnicas para construção, validação e padronização dos testes educacionais, e teve ainda o mérito de demonstrar a necessidade de se aliar o programa de testes aos objetivos a serem atingidos pela educação, bem como o reconhecimento das formas de comportamento do aluno que indiquem a realização de tais objetivos.

No que se refere à experiência brasileira, é interessante lembrar a contribuição do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, criado por volta de 1930, cuja direção foi entregue, nos anos que se seguiram, à professora Helena Antipoff. A equipe de especialistas dessa instituição realizou inúmeros trabalhos, dentre os quais a construção de testes objetivos de escolaridade, para avaliar o aproveitamento em Aritmética e Língua Portuguesa, No Brasil, durante a década de 30. Foram criados serviços de testes em São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro desenvolveram estudos e trabalhos demonstrando a necessidade de se adotarem medidas entre os educadores brasileiros.

Foi assim que a prática educacional foi sendo influenciada, desde o final do século XIX, e de forma mais efetiva no século XX, pelo desenvolvimento de novas técnicas de mensuração, fruto do movimento científico que se estendeu a todos os campos do conhecimento, atingindo também o campo da Psicologia e o da Pedagogia.

A atuação docente é necessariamente pautada por concepções sociais, políticas e filosóficas, que determinam as diferentes tendências da educação ao longo da história. Essas tendências influenciaram as modificações na Avaliação.

Pode-se identificar, na tradição pedagógica brasileira, a presença de quatro grandes tendências: a tradicional, a renovada, a tecnicista e aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas. A pedagogia tradicional é uma proposta de educação centrada no professor, cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria. A metodologia decorrente de tal concepção baseia-se na exposição oral dos conteúdos, numa sequência predeterminada e fixa, independentemente do contexto escolar, enfatiza-se a necessidade de exercícios repetidos para garantir a memorização dos conteúdos. Nesse modelo, a escola se caracteriza pela postura conservadora, e a avaliação tinha o caráter seletivo, uma vez que era vista apenas como uma forma de classificar e promover o aluno de uma série para outra. Este método de avaliar surgiu desde a década de 30 e perdura até os dias de hoje.

A Pedagogia renovada é uma concepção que inclui várias correntes que, de uma forma ou de outra, estão ligadas ao movimento da Escola Nova ou Escola Ativa nos anos 30. Tais correntes, embora admitam divergências, assumem um mesmo princípio norteador de valorização do indivíduo como livre, ativo e social. O centro de atividade escolar não é o professor nem os conteúdos disciplinares, mas sim o aluno, como ser ativo e curioso. O mais importante não é o ensino, mas o processo de aprendizagem. O professor é visto como facilitar, ou orientador, no processo de busca de conhecimento que deve partir do aluno. A ideia de um ensino guiado pelo interesse dos alunos acabou, em muitos casos, por desconsiderar a necessidade de um trabalho planejado, perdendo-se de vista o que deve ser ensinado e aprendido. A avaliação nessa tendência enfatizava o cognitivo do aluno, sua curiosidade, sua iniciativa. Essa tendência, que teve

grande penetração no Brasil na década de 30, no âmbito do ensino pré-escolar, até hoje influência muitas práticas pedagógicas.

Aranha (1996 p. 172) tentando superar o viés intelectualista da escola tradicional, as escolas novas valorizam os jogos, os exercícios físicos, as práticas de desenvolvimento da motricidade e da percepção, a fim de aperfeiçoar as mais diversas habilidades. Também se voltam para a compreensão da natureza psicológica da criança, os que orientam a busca de métodos para a compreensão da natureza psicológica da criança, o que orienta a busca de métodos para estimular o interesse sem cercear a espontaneidade.

Durante um certo tempo, o termo avaliar foi usado como sinônimo de medir. Isso aconteceu principalmente na década de 40 devido ao aperfeiçoamento dos instrumentos de medida em educação, incluindo o grande impulso dado à elaboração e aplicação de testes. Mas essa abordagem, que identificava avaliação com medida, logo deixou transparecer sua limitação: é que nem todos os aspectos da educação podem ser medidos.

A partir de 1960, o termo avaliação tornou a aparecer com destaque na literatura especializada, assumindo novas dimensões. Isso se deveu, principalmente, aos grupos de estudo que foram organizados nos Estados Unidos, nessa década, para elaborar e avaliar novos programas educacionais. Portanto, o termo "avaliar" voltou a destacar-se, primeiramente, na esfera da avaliação de currículo, expandindo-se depois para as demais áreas, como é o caso da avaliação do processo "ensino-aprendizagem".

Nos anos 70 proliferou o que se chamou de "tecnicismo educacional", ou seja, a pedagogia tecnicista inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes. A supervalorização da tecnologia programada de ensino trouxe conseqüências: a escola se revestiu de uma grande auto-suficiência, reconhecida por ela e por toda a comunidade atingida, criando assim a falsa idéia de que aprender não é algo natural do ser humano, mas que



depende exclusivamente de especialistas e de técnicas. O que é valorizado nessa perspectiva não é o professor, mas a tecnologia, a função do aluno é reduzida a um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder às respostas esperadas pela escola, para ter êxito e avançar. A avaliação nessa tendência é totalmente instrumental e mecânica os interesses do aluno e seu processo particular não são considerados e atenção que recebe é para ajustar seu ritmo de aprendizagem ao programa que o professor deve implementar.

Skinner, baseado na teoria do reforço (positivo e negativo), desenvolve a técnica da instrução programada, pela qual o texto apresentado ao aluno tem uma série de espaços em branco para serem preenchidos, em crescente grau de dificuldade. Se for dado um reforço a cada passo do processo e imediatamente após o ato, o aluno pode ir conferindo o erro ou acerto de sua resposta. O processo foi desenvolvido para criar a máquina de ensinar ( apud Aranha, 1996, p.167).

No final dos anos 70 e início dos 80, a abertura decorrente do final do regime militar coincidiu com a intensa mobilização dos educadores para buscar uma educação crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade. Ao lado das denominadas teorias crítico-reprodutivistas, firma-se no meio educacional a presença da "pedagogia libertadora" e da "pedagogia crítico-social dos conteúdos", assumida por educadores de orientação marxista.

A "pedagogia libertadora" tem suas origens nos movimentos popular que ocorreram no final dos anos 50 início dos anos 60. Quando foram interrompidas pelo golpe militar de 1964. Nessa proposta, a atividade escolar pauta-se discussões de temas sociais e políticos, e em ações sobre a realidade social imediata; analisam-se os problemas, seus fatores determinantes e organiza-se uma forma de atuação para que possa transformar a realidade social e política. O professor é um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos. A avaliação se processa numa troca produtiva entre o professor e o aluno, através de diálogo como dinâmica de grupo.

Paulo Freire parte do princípio de que vivemos em uma sociedade dividida em classes, na qual os privilégios de uns impedem a maioria de usufruir os bens produzidos. Se a vocação humana de *ser mais* só se concretiza pelo acesso aos bens culturais, ela é negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores, mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (apud Aranha, 1996, p.207).

A "pedagogia crítico-social dos conteúdos" que surge no final dos anos 70 e início dos 80 se põe como uma reação de alguns educadores que não aceitam elaboração", historicamente acumulado, que constitui parte do acervo cultural da humanidade. A "pedagogia crítico-social dos conteúdos" assegura a função social e política da escola mediante o trabalho com conhecimentos sistematizados, a fim de colocar as classes populares em condições de uma efetiva participação nas lutas sociais. Entende que não basta ter como conteúdo escolar às questões sociais atuais, mas que é amplas para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe. A avaliação promove meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Os teóricos da pedagogia histórico-crítica como: Saviani, Libanêo, Mello e outros, influenciados pela dialética marxista, consideram que não há uma natureza humana dada de uma vez por todas, porque o homem se constrói pelo trabalho, inserido na cultura em que vive. Portanto o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Aranha, 1996, p. 219).

O enfoque social dado aos processos de ensino e aprendizagem traz para a discussão pedagógica aspectos de extrema relevância, em particular no que se refere à maneira como se devem entender as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, à importância da relação interpessoal nesse processo, à relação entre cultura e educação e ao papel de ação educativa ajustado às situações de aprendizagem e às características da atividade mental construtiva do aluno em cada momento de sua escolaridade.

A educação renovada não mudou apenas os métodos de ensino, que se tornaram ativos, mas influi, também, sobre a concepção de avaliação. Antes, ela tinha um caráter seletivo, atualmente a avaliação assume novas funções, pois é um meio de diagnosticar e de verificar em que medida os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem estão sendo atingidos. Portanto, a avaliação assume uma dimensão orientadora (Haydt, 1997, p.14).

## 2.4. OS DESAFIOS DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

A maior polêmica que se cria, hoje, em relação a uma perspectiva inovadora de avaliação, diz respeito à questão melhoria da qualidade de ensino. Acredito, mesmo que não poderia iniciar discutindo esse tema antes de abordar tal questão.

Muitos fatores dificultam a superação da prática tradicional já tão criticada, mas, dentre muitos, desponta sobre maneira a crença dos educadores de todos os graus de ensino na manutenção da ação avaliativa classificatória como garantia de um ensino de qualidade, que resguarde um saber competente dos alunos.

Essa não é apenas a concepção vigente entre professor, mas a crença de toda a sociedade e transparece em noticiários de jornais e da televisão, nos comentários de pessoas pertencentes a diferentes níveis sociais ou categorias profissionais.

Essas escolas justificam os seus temores em realizar mudança a partir da séria resistência das famílias quanto a tais inovações, pela possibilidade do cancelamento de matrículas, por exemplo, nas escolas conservadoras.

A verdade é que há um serio descrédito em relação é um dos focos principais de crítica da sociedade, uma vez que se constitui em componente decisivo na questão resultados, ou seja, produto obtido, em educação. Enfim, a crença popular é que os professores tendem a ser menos exigentes do que tradicionalmente e que as escolas não oferecem o ensino competente à semelhança das antigas gerações.

Essa questão pode ser analisada a partir de três pontos fundamentais:

- Sistemas de avaliação tradicionais, classificatórios, asseguram um ensino de qualidade?
- A manutenção das provas e notas é garantia de efeito acompanhamento dos alunos no seu processo de aprendizagem?
- O sucesso de um aluno na escola tradicional representa o seu desenvolvimento Máximo possível?

É preciso atentar para o fato de que uma escola de qualidade é a que dá conta, de fato, de todas as crianças brasileiras, concebidas em sua realidade concreta. E a escola, hoje, insere – se numa sociedade marcada por muita

violência, miséria, epidemias, instabilidade econômica e política. O caminho para o desenvolvimento é uma educação igualitária, que acolha os filhos dessa geração em conflito e projete essa geração no futuro, consciente do seu papel numa possível transformação. Se essa criança desde logo for considerada como um tempo justo de provar o quanto poderemos contar com ela.

Não há ordem opressora que suporte que um dia todos os homens acordem perguntando: por quê? Por isso é necessário proibir o porquê, é necessário proibir o pensar. Por isso, a escolarização é a proibição do pensar é a adaptação dos homens ao não pensar (Freire, 1979, p.116).

Sem dúvida, esse não é o comportamento que se observa apenas nos professores, porque toda a sociedade vem se manifestando no sentido, ou seja, reagindo quando se fala em abolir o sistema tradicional de realização de provas obrigatórias a atribuição de notas e conceitos periodicamente, basicamente como “uma rede de segurança” que se constitui sem se refletir exatamente por quê.

As notas e das provas funcionam como rede de segurança em termos de controle exercido pelos professores sobre os professores, do sistema sobre suas escolas. Controle esse que parece não garantir o ensino de qualidade que viemos pretendendo, pois as estatísticas são cruéis em relação à realidade das nossas escolas.

Diante desse fato. Surge uma questão: faz sentido um sistema seriado numa escola básica, em que se pretende que o aluno vá num processo crescente de construção de um conhecimento básico que lhe permitirá viver na sociedade como um cidadão participante? Ou seria mais adequado eliminar as séries e não bloquear esse processo de construção de conhecimento? (Lidke e Mediano, 1982, p.44).

A verdade é que tal sistema classificatório é tremendamente vago no sentido de apontar as falhas do processo. Não aponta as reais dificuldades dos alunos e dos professores. Não serve qualquer encaminhamento, porque discrimina e seleciona antes de tudo. Apenas reforça a manutenção de uma escola para poucos.

Vamos observar estas questões:

- Sucesso na escola tradicional? Memorização, notas altas, obediência, passividade.
- Desenvolvimento máximo possível? Aprendizagem, compreensão, questionamento, participação.

A oposição que se estabelece nessa questão revela a esperança dos professores numa relação dialógica em sala de aula, de compreensão, questionamento, participação, oposta à educação percebida como transmissão, imposição de idéias e de condutas. Postura inconciliável, como diz Becker (1993), entre a educação bancária e a consciência crítica: "... quanto mais o educando for objeto dos conhecimentos nele depositados, menos condições terão de emergir como sujeito de consciência crítica, condição esta de sua inserção transformadora no mundo" (p.145).

O aluno constrói o seu conhecimento na interação com o meio em que vive. Portanto, depende das condições desse meio, da vivência de objetos e situações, para ultrapassar determinados estágios de desenvolvimento e ser capaz de estabelecer relações cada vez mais complexas e abstratas.

Construtivismo significa isto: a idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância como algo terminado. Ele se constrói pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais, e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (Becker, 1993, p. 88 – 89).

A avaliação medidora exige a observação individual de cada aluno, atenta ao seu momento no processo de construção do conhecimento. O que exige uma relação direta com ele a partir de muitas tarefas (orais ou escritas), interpretando – as, refletindo e investigando teoricamente razões para soluções apresentadas, em termos de estágios evolutivos do pensamento, da área de conhecimento em questão, das experiências de vida do aluno.

Entretanto, o que se tem feito na escola é a constante correção de verdades ainda provisórias do educando, impedindo – lhe que reformule

hipóteses a partir de suas próprias descobertas, transmitindo – lhe verdades que ele teria condições de descobrir se não fosse a consideração de suas tarefas com momentos terminais, irrevogáveis em seus resultados, o aluno memoriza respostas e soluções sem compreendê-las, procedente, acumulando sérios não – entendimentos a respeito de questões importantes à sua aprendizagem.

A pratica tradicional coloca um ponto final a cada tarefa que o aluno faz. Mesmo que se dê a ação mediadora do professor, sob a forma de exercícios, o registro dos erros e acertos nas tarefas permanece inalterável, chegando ao absurdo das “medias” de aprendizagem. O professor, assim, anula o caráter de continuidade de sua própria ação educativa e impede ao aluno o processo natural em termos de processo de conhecimento.

A questão “correção” na escola vem sendo seriamente discutida a partir da preocupação que os pais demonstram com a possibilidade dos seus filhos estarem recebendo uma “instrução” de baixa qualidade, por professores despreparados, e que se utilizam uma metodologia menos exigente em relação aos seus filhos. Essa concepção é oriunda discussão atual a respeito de posturas construtivistas ou não – construtivistas assumidas por escolas ou professores individualmente. Uma vez que um dos princípios básicos da teoria da construção do conhecimento é a valorização das manifestações das crianças em seus diferentes estágios de desenvolvimentos, os pais tomaram um verdadeiro susto quando os professores aceitam determinadas tarefas das crianças, sem proceder à correção imediata dos cadernos ou testes.

Não é de se admirar, portanto, que tais exigências se revelem nas expectativas das próprias crianças em relação a tais aspectos. Divididos entre os temores dos pais e a postura da escola, os alunos, em diferentes séries, discutem, hoje, se a sua escola “é forte ou não é forte”.

A atitude do aluno é perfeitamente explicável diante do quadro anteriormente esboçado. A solicitação de certo/errado revela a sua insegurança e a necessidade da palavra final de adulto diante de tudo o que venha a fazer. O seu trabalho deixa de ter um valor em si mesmo, para ter o valor atribuído por outrem. Além do mais ele percebe que a escola está ali para classificá-lo, desde as primeiras tarefas, em capaz / não capaz e precisa urgentemente de qualquer senha que venha a denominá-lo capaz.

Quando o conhecimento é imposto de uma forma já pronta (...) se torna tanto uma camada superficial de "respostas corretas" como uma fonte de confusão para a criança. Isso se torna ainda mais sério porque as respostas "corretas" não são entendidas pela criança, e ela perde a confiança em sua própria capacidade de entender as coisas. Quando as crianças pensam que as respostas corretas vêm somente da cabeça do professor, torna – se mais heterônomas que do antes de entrar em contato com os professores (kami, 1991, p. 23).

O comentário do professor valoriza e desafia o aluno a prosseguir no seu trabalho. Desde, é claro, que tenha o caráter de questionamento, de sugestão, de encaminhamento a nova descobertas, ao invés do caráter tradicional de censura, de simples constatação dos erros.

A avaliação tem se caracterizado como disciplinadora, punitiva e discriminatória, como decorrência, essencialmente, da ação corretiva do professor e os enunciados que emite a partir dessa correção. Daí a crítica que faço sobre as utilizações de notas, conceitos, estrelinhas, carimbos e outras menções nas tarefas dos alunos. O sentido discriminatório da avaliação começa nesse momento. As crianças comparam as tarefas entre si, o número de estrelinhas, os décimos e centésimos. Classificam – se, eles mesmos, em burros e inteligentes, e tem sua auto – estima abalada a ponto de surgirem bloqueios intransponíveis.

O que aponto, em relação a prática tradicional é o sério prejuízo que tais procedimentos classificatórios trazem ao desenvolvimento sócio – afetivo dos alunos.

A ação avaliativa medidora está presente justamente entre uma tarefa do aluno e a tarefa posterior. Consiste na ação educativa decorrente da análise dos seus entendimentos, de modo a favorecer a essa criança o alcance de um saber competente, a aproximação com a verdade científica.

Entendo que avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação – reflexão - ação que se passa na sala de aula em relação a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão.



Refletir em conjunto com o aluno sobre o objeto do conhecimento, para encaminhar – se a superação significa desenvolver uma relação dialógica, princípio fundamental da avaliação medidora.

Em vez de um professor que transmite“ comunicados sobre um objeto e um aluno que passivamente recebe estas informações acreditando ter aprendido, a educação problematizadora traz, desde logo, o professor para a posição do aluno e o aluno para a posição do professor; o objeto passa a ser o fator de medição deixando de ser “o” objeto da educação. Pois não há educador tão sábio que nada possa aprender, nem educando tão ignorante que nada possa ensinar. Surge, daí, a concepção dialógica da educação problematizadora (Becker, 1993, p.147).

Estudar avaliação não significa estudar teorias de medidas educacionais (elaboração de notas) e tratamentos estatísticos (na atribuição de notas e conceitos, cálculo de médias, análise de itens de testes). Não devemos nem mesmo iniciar por essas discussões, porque a elaboração de instrumentos e registros de avaliação são as imagens de um trabalho, refletem o significado da avaliação, devem ser discutidos “a posteriori”.

Permanecer na crítica seja a partir das discussões ou através da leitura de textos, provoca sentimentos de desânimo, uma vez que aumenta o sentimento de ansiedade e indignação em relação a essa prática.

O que não quer dizer que não se deva fazer tais críticas feitas. Algumas ações desencadeiam outras ações, outros estudos.

Segundo Bockniak (1992):

É através das pequenas iniciativas, dos pequenos passos, das pequenas descobertas que se chega a construção e a produção do conhecimento. O simples desvela a essência da verdade, é radical. Do simples, do pequeno, constitui – se o cotidiano, o ato, a práxis, a teoria, a realidade (p.74).

Se a avaliação na vida tem gosto de recomeçar, de partir para melhor, de fazer muitas outras tentativas, por que, na escola, se mantém os significados sentencivo, de constatação, provas de fracasso, periodicidade entre quem educa e quem é educado.”Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os

homens, não me é possível o diálogo”. (Freire, 1979, p. 94). Pela curiosidade de conhecer a quem educa e conhecendo, a descoberta de si próprio.

A teoria da avaliação educacional, no Brasil, sofreu uma grande influência dos anos 60, principalmente, foi muito ampla a divulgação da proposta de Ralph Tyler conhecida como “avaliação por objetos” (...) como se revela, na escola, essa influência de Tyler? Observa – se que compreende, no início do processo, o estabelecimento de objetivos pelo professor (na maioria das vezes relacionados estreitamente a itens de conteúdo programático) e, a determinados intervalos, a verificação através de testes do alcance desses objetivos pelos alunos. Quando inserida no cotidiano, a ação avaliativa restringe – se à correção de tarefas diárias dos alunos e registro de resultados. Assim, quando se discute avaliação, discutem – se, de fato, instrumentos de verificação e critérios de análise de desempenho final. Embora esse enfoque tenha recebido muitas críticas de outros teóricos em avaliação, o que se percebe é que essas críticas e os modelos contemporâneos não foram decisivos para a derrubada dessa Concepção, sedimentada fortemente na ação das escolas e universidades, em documentos de órgãos oficiais da educação em publicações na área da avaliação. (1991, p. 39 – 41).

## 2.5 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Para melhorar a formação de mestres, são fundadas as primeiras escolas normais em Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846). Geralmente são oferecidos apenas dois anos de curso, de nível secundário, atendendo a pouquíssimos alunos. O ensino é formal, distante das questões teóricas, técnicas e metodológicas relacionadas com a atuação profissional do professor, além de funcionar de maneira precária e irregular.

O descaso pelo preparo do mestre faz sentido numa sociedade não comprometida com a prioridade à educação elementar. Apesar disso, as escolas normais são implantadas aos poucos, sobretudo no final do século XIX.

Curiosamente, as escolas normais, que no início destinam-se apenas aos rapazes, mais tarde terão uma clientela predominantemente feminina. A primeira escola normal de São Paulo, só 30 anos depois de fundada, passa a oferecer uma seção feminina.

Aliás, a educação feminina espera o final do século para começar a despertar algum interesse. A maioria das mulheres no Império vive em situação de dependência e inferioridade, com pequena possibilidade de instituição. Em algumas famílias mais abastadas, às vezes recebem noções de leitura, mas dedicam-se sobre tudo às prendas domésticas e à aprendizagem de boas maneiras.

Aos poucos aparecem escolas que se ocupam com a educação feminina, sobre tudo as instituições de religiosas francesas. Se em 1832 havia 20 escolas primárias femininas em todo o Império, em 1873 apenas a província de São Paulo contava com 174 unidades.

A partir da segunda metade da década de 70, inicia-se um movimento de oposição e de rejeição aos enfoques técnico e funcionalista que predominaram na formação de professores até esse momento. Nessa época, de acordo com Candau (1982), por influência de estudos de caráter filosófico e sociológico, a educação possa a ser vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político e econômico vigente. A partir dessa posição, a prática dos professores deixa de ser considerada neutra e passa a construir-se em uma prática educativa transformadora. Segundo Feldens (1984), as teorias sociológicas que consideravam escola como reprodutora das relações sociais,

chegaram às universidades brasileiras, aos centros de formação de professores, no mesmo período. Apesar de serem um elemento importante para a compreensão dos problemas do ensino e da formação de professores, essas teorias apresentavam também seus limites. A própria escola passa a ser vista como um espaço de contradições, em que novas idéias e mudanças podem ser iniciadas.

Assim, até os últimos anos da década de 70, “as licenciaturas eram estudadas fundamentalmente nos seus aspectos funcionais e operacionais” (Candau, 1987, p.37). A partir daí, as limitações e insuficiências desse enfoque são cada vez mais denunciadas. “Emerge com força a busca para situar a problemática educacional, a partir de e em relação com os determinantes históricos e político-sociais que a condicionam” (Idem, p.37).

Na década de 80, esse movimento de rejeição à visão de educação e de formação de professores predominante na época ganha força. A tecnologia educacional passou a ser fortemente questionada pela crítica de cunho marxista. Essa tendência reagiu violentamente à forma neutra isolada e desvinculada de aspectos político-sociais, pela qual a formação docente foi fundamentalmente tratada até a década anterior.

É importante ressaltar que essa mudança de enfoque na formação de professores expressou, segundo Candau (1987, p.37), “O próprio movimento da sociedade brasileira de superação do autoritarismo implantado a partir de 1964 e de busca de caminhos de redemocratização de país”. Nesse contexto, ampliou-se bastante o debate sobre a formação de professores. Tem-se a seguir uma apresentação dos principais temas em discussão a respeito da formação docente no Brasil, a partir dessa década.

A vinculação dos problemas da formação do professor às dificuldades gerais enfrentadas pela educação brasileira foi bastante defendida a partir do final da década de 70. Ignorar tais dificuldades, segundo Balzan & Paoli (1988, p.149), “seria reincidir nos erros do pedagogismo ingênuo, que acredita ser possível atingir a melhoria da escola independente daquilo que se passa no contexto de vida e condições de trabalho do professor”.

A denúncia da crise educacional brasileira e a concomitante defesa de melhores condições de trabalho e salários dignos para o magistério aparecem

com frequência nos textos sobre formação de professores. Essa questão está entre os temas consensuais do debate e, infelizmente, continua sendo um problema bastante presente nas discussões atuais.

Gadotti (19887), após tecer várias críticas ao sistema de ensino brasileiro, inserido num contexto de uma sociedade capitalista dependente, analisa a situação da educação nacional no início dos anos 80. Segundo o autor:

A deteriorização da educação é consequência dessa política orientada pela tecnoburocracia a serviço do estado burguês, que não quer investir em qualidade, já que o lucro - a sua finalidade – provém da quantidade e não da qualidade. Ele transformou a “educação em mercadoria”, sujeita à lei do capital, da oferta e da procura, como uma mercadoria qualquer. Incentivou à “privatização do ensino” e da cultura porque não interessa ao capital investir em educação através de Estado, visto que pode utilizar os eventuais recursos destinados à educação para empreendimentos de retorno mais imediato (Idem, p.12).

A expansão da rede de ensino, evidenciada pelo aumento do número de vagas e de matrículas nas escolas, não foi acompanhada de investimentos proporcionais por parte do governo na área educacional. Houve, consequentemente, uma demanda de um número cada vez maior de professores para uma população escolar crescente. Essa nova exigência foi de certa forma, atendida pela expansão do ensino superior privado e da criação de cursos de licenciatura em faculdades isoladas, bem como pela permissão do exercício profissional por pessoas isoladas, bem como pela permissão do exercício profissional por pessoas não-habilitadas, os chamados “professores leigos”.

Criticou-se, veementemente, na época, a lógica da empresa produtiva que se fazia presente no sistema de ensino. Essa organização resultou do processo de “Taylorização” da educação a que esta foi fortemente submetida nos anos anteriores. De acordo com Teixeira (1985, p.442):

A organização burocrática do sistema de ensino e da escola e a fragmentação do trabalho pedagógico geraram uma escola autoritária, onde o controle é a única garantia para a sua manutenção e onde a impressão que se tem é que professores e especialistas em educação.

Alienados e descompromissados perdem dia-a-dia a sua autonomia e o seu espaço de ação.

Dessa maneira, reforma nos cursos de formação de professor teriam apenas um efeito parcial sobre sua prática. Essa idéia foi reforçada e ampliada em um importante texto do professor Miguel Arroyo (1985). A tese da deformação do professor, a partir do momento em que ele se engaja na prática escolar, é tão importante neste debate que será abordada no item a seguir, separadamente. Arroyo (1985) introduz a deformação do profissional do ensino nesse debate uma questão fundamental: “Quem deforma o profissional de ensino?” Ao levantar essa indagação, o autor chama atenção para outras dimensões, normalmente não-explicitadas, que determinam o fracasso do trabalho docente na escola. Nas suas palavras:

O peso desmotivador não apenas da falta de condições de trabalho, da instabilidade no emprego, das relações hierárquicas, do universo burocrático, da condição de simples assalariado a que vem sendo submetido o profissional do ensino, nada de tudo isso é levado em conta quando identificam as determinantes do fracasso escolar (Idem, p.11).

Para Arroyo, “a desqualificação do mestre é apenas um dos aspectos da desqualificação da própria escola” (Idem, p.7).

O autor conclui ressaltando a importância de uma redefinição dessa organização do trabalho na escola para revitalização dos próprios centros de formação dos profissionais do ensino:

Se é importante, pois, insistir na falta de preparo dos profissionais de ensino e na desfiguração sofrida pelos centros de formação, não é de menor importância insistir nessas transformações ocorridas na organização do trabalho a que são submetidos esses profissionais. Nossa hipótese é que essas transformações estão na raiz do despreparo profissional e na desfiguração dos cursos que deveriam formá-lo (Idem, p.14).

Como iremos verificar a seguir o que é o certo: formar professores ou educadores? Como foi dito anteriormente, havia no início dos anos 80 um

descontentamento generalizado com a formação docente no Brasil. Na literatura especializada, a insistência na utilização da palavra “educador” em vez de “professor” pela maioria dos autores da época confirma essa insatisfação, quase unânime, com o profissional formado até o momento. Parece existir também, nesse procedimento, a necessidade de demarcar o surgimento de um novo tempo para educação brasileira, em que ficasse caracterizado o rompimento com o período anterior. Saviani (1982, p.14), por exemplo, ao apresentar uma estratégia para a reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, afirma que “o essencial é formar o educador”. Segundo Santos (1992, p.137), durante todo esse debate foi muito enfatizada a idéia de que as licenciaturas e o curso de Pedagogia deveriam, antes de tudo, formar o “educador”. Ressaltava-se, assim, “a primazia do ato de educar sobre o ato de ensinar”.

A figura do “educador” dos anos 80 surge, então, em oposição ao especialista de conteúdo, ao facilitador de aprendizagem, ao organizador das condições de ensino-aprendizagem, ou ao técnico da educação dos anos 70. Dessa forma, pretendia-se que os educadores estivessem cada vez menos preocupados com a modernização de seus métodos de ensino e com o uso de recursos tecnológicos e, cada vez mais, percebessem seu papel como de um agente sócio-político.

Essa distinção, “educador” versus “professor”, permaneceu forte até a segunda metade da década de 80, quando alguns questionamentos começaram a surgir. Nagle (1986), por exemplo, crítica essa antinomia que se estabeleceu entre “professor” e “educador”, argumentando:

Já vem causando um pouco de irritação o uso indiscriminado da palavra educador, porque neste país nem se forma o professor direito e já se julga que se deve, em lugar de professor, formar o educador. Outra palavra mágica esta, que já faz parte d linguagem comum, sem que se saiba bem o que é o educador (Idem, p.167).

De acordo com Candau (1987, p.43), competência técnica e compromisso político do professor, na primeira metade dos anos 80, perpassa como pano de fundo da quase totalidade da literatura que focaliza a questão do papel do

professor, a discussão sobre as relações entre competência técnica e compromisso político do educador.

Como foi dito anteriormente. O essencial para a maioria dos autores do final dos anos 70 e início dos 80 seria formar o “educador”, enfatizando o caráter político da formação profissional. Depois dos primeiros anos da década de 80, a preocupação com a formação técnica do professor assumiu maior importância no debate. Segundo Santos (1992, p.138), sem desconsiderar a questão da formação política do futuro docente, enfatizava-se a necessidade de uma formação política do futuro docente, enfatizava-se a necessidade de uma formação técnica que envolvesse tanto o conhecimento específico de determinado campo quanto o conhecimento pedagógico. O “educador”, então, deveria ser formado sob dois aspectos distintos e indissociáveis: a competência técnica e o compromisso político. Nesse contexto, ainda no dizer da autora, “foi colocada à questão da competência técnica como condição necessária para o educador assumir um compromisso político” (Idem, p.138). Todavia, esse foi mais um dos pontos não-consensuais que emergiu durante a discussão.

Consequentemente a relação teoria e prática na formação do professor foram um dos problemas que mais fortemente emergiu na discussão da formação de professores. Essa é uma questão recorrente nesse debate e, ainda hoje, não saiu de pauta.

De acordo com as autoras Candau & Lellis, uma das formas de se discutir a questão – aliás, a mais comum – está centrada na “separação” entre a teoria e a prática, na qual esses dois elementos podem ser considerados componentes isolados e mesmos opostos ou, sob outro ponto de vista, pólos separados, mas não opostos. Nesse último caso, o primado é, geralmente, da teoria. As mesmas autoras, fundamentadas em Chauí, afirmam que essa maneira dicotômica e hierarquizada de separar a teoria e prática se relaciona, em última instância, com a perspectiva positivista de conceber o mundo.

Um dos grandes equívocos do modelo da racionalidade técnica, segundo Schon, é que, nessa perspectiva, a prática profissional está centrada na questão da solução de problemas. No entanto, mais importante para a atividade profissional é a própria estruturação dos problemas, uma vez que estes não se



apresentam ao profissional já definidos ou dados. Schon ressalta, então, o papel da reflexão na prática profissional.

Através da prática da reflexão – em - ação, o profissional, diante de uma situação que ele não pode converter em um problema gerenciável, poderá chegar a soluções depois de construir uma nova forma de estruturar o problema (Apud, Santos, 1992, p.142).

Em se tratando da formação de professores na publicação do livro *Universidade, escola e formação de professores* em 1986, destacam como resultado de um seminário realizado no ano anterior em São Paulo desencadeou um processo de autocrítica das instituições de ensino superior brasileiras na sua relação com o ensino de 1º. e 2º. Graus e do seu papel na formação de docentes para esses níveis de ensino.

A universidade tem relegado a segundo plano a formação de professores. Mesmo as “campanhas em defesa da escola pública” que há décadas polarizavam debates e discussões, já não conseguem ser retomadas com o mesmo vigor. A universidade, de fato, afastou-se da construção de uma nova escola (Catani, 1986, p.7).

Lüdke (1994), em estudo sobre a situação dos cursos de Licenciatura, feito por solicitação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), constata que a formação de professores é percebida como uma atividade que vem sendo exercida contra as forças dominantes na universidade, ou seja, formar professores significa “remar contra a maré”. No dizer da autora:

Dentro do modelo que inspira a universidade brasileira, a formação de professores ocupa um lugar bastante secundário. Nele as prioridades são centradas nas funções de pesquisa e elaboração do conhecimento científico, em geral consideradas como exclusividade dos programas de pós-graduação. Tudo o que não se enquadra dentro dessas atividades passa, em geral, para um quadro inferior, como são as atividades de ensino e formação de professores. As universidades costumam se avaliar, mutuamente, medindo-se através de sua produção científica, em geral traduzida pelo número de trabalhos publicados por seus professores,

muitas vezes com maior repercussão entre seus colegas de área no exterior, do que aqui, no próprio país (Idem, p.6).

A linha geral da literatura educacional analisada pelo estudo de Lüdke (1994) aponta para a confirmação de que prevalece em nossas universidades um modelo que privilegia a pesquisa e a pós-graduação em detrimento dos cursos de graduação e, especialmente, às licenciaturas. “Como um todo a universidade não assumiu por inteiro a responsabilidade, que é por sua natureza, sobre a formação de professores” (Idem, p.50). Conseqüentemente, não se deve estranhar o grande distanciamento entre a universidade e os sistemas de ensino de primeiro e segundo graus, para os quais ela se encarrega de formar professores.

O que se ouve, então, é um grito indignado de parte da comunidade acadêmica em relação ao descaso das universidades brasileiras com as questões que envolvem o ensino de graduação e, especialmente, os cursos de formação docente. Ressalta-se nessas falas a situação de menor prestígio acadêmico das licenciaturas em relação aos cursos de formação de pesquisadores. Essa discussão voltará a ocorrer nos anos 90, levantando a questão do ensino e da pesquisa na universidade e seus reflexos nos cursos de formação profissional.

Segundo Soares (1993), a relação ensino-aprendizagem na formação de professores, destaca em seu texto a necessária interação, na formação do professor, entre produção do conhecimento e socialização do conhecimento. Em outras palavras, entre pesquisa e ensino. Nos dizeres da autora:

A formação do professor, ensinam-se (socializam-se) os “produtos” que serão por ele, por sua vez, ensinados (socializados), na área específica em que vai atuar, não se socializam os processos que conduziram a esses produtos. A influencia da pesquisa na formação do professor estará, assim, não apenas, e talvez, até, nem sobretudo, na presença, na formação, da pesquisa com a finalidade de proporcionar acesso aos produtos mais recentes e atualizados da produção do conhecimento da área, mas na possibilidade de, através da convivência com a pesquisa e, mais que isso, da evidencia dela, o professor aprender e aprender os processos de produção de conhecimento em sua área específica. Porque é aprendendo e aprendendo esses processos, mais que aprendendo e aprendendo os produtos do conhecimento em sua área específica, que o professor estará habilitado a ensinar, atividade que deve visar,

fundamentalmente, aos processos de aquisição do conhecimento, não apenas aos produtos (Idem, p.144).

Constata-se assim a defesa da formação do “professor investigador”, com o objetivo de articular teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino, reflexão e ação didática. A maioria dos autores analisados defende a associação do ensino e da pesquisa no trabalho docente. Porém, a separação explícita entre essas duas atividades no seio da universidade e a valorização da pesquisa em detrimento do ensino (de graduação) no meio acadêmico tem trazido prejuízos enormes à formação profissional e, particularmente, à formação de professores.

Neste enfoque destaca-se na formação continuada do professor a interação entre a universidade e a escola de 1º. e 2º. graus passou a constituir um importante tema deste debate, principalmente a partir do final da década de 80.

Nóvoa (1992), referindo-se ao contexto europeu, afirma que nos últimos dez anos o centro das preocupações deslocou-se da formação inicial para a continuada. Para ele é fundamental que se aborde a formação continuada de professores a partir de três eixos: a pessoa do professor e sua experiência; a profissão de seus saberes, e a escola e seus projetos. De acordo com o primeiro eixo, esse autor afirma que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Idem, p.25).

Quanto ao segundo eixo, esse autor, fundamentado em Goodson, reafirma “a necessidade de investir a práxis como lugar de produção do saber e de conceber uma atenção especial às vidas dos professores” (Idem p.25). A formação continuada deve, então, estimular os professores a se apropriarem dos saberes de que são portadores, “no quadro de uma autonomia contextualizada e interativa, que lhes permita reconstruir os sentidos de sua ação profissional”, rejeitando todos os dispositivos de supervisão e avaliação que reduzam o controle sobre as suas práticas e sobre a sua profissão.

O terceiro eixo aponta para o fato de que não basta mudar o profissional; é preciso mudar os contextos em que eles intervêm. Segundo Nóvoa (1992), as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. “O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e seus projetos”.

As reflexões sobre formação continuada do professor contribuem para a compreensão de que a formação desse profissional não termina com a sua diplomação na agência formadora, mas completa-se “em serviço”. Segundo Santos (1995, p.8), “é de fundamental importância compreender que a formação do professor começa antes de sua formação acadêmica e prossegue durante toda a sua atividade profissional”. Isso inclui a “aceitação do fato de que o professor é um eterno aprendiz” (Celani, 1998, p.160). Essa mesma autora defende a integração entre a formação continuada do professor e a sua formação inicial, afirmando que:

A vivência da realidade da sala de aula permitirá mais facilmente a promoção junto ao futuro professor da conscientização de seu papel de pesquisador em sala de aula. É importante desenvolver a consciência de que ele não é mero receptor de conhecimento e utilizador de técnicas pré-fabricadas (Idem, p.159).

Em sentido mais amplo, esses estudos nos auxiliam no entendimento de que a formação de professores indissociada da produção de sentidos sobre suas vivências e sobre suas experiências de vida. Ou seja, é importante ressaltar que “o futuro professor já chega aos cursos de formação profissional com imagens introjetadas sobre a função da escola e da educação e sobre o papel do professor” (Santos, 1995, p.8).

Essas modificações na concepção da formação de professores parecem refletir diferentes formas de conceber o trabalho docente na escola ao longo dos anos. De mero transmissor de conhecimentos, neutro, preocupado com seu aprimoramento técnico, o professor passa a ser visto como agente político, compromissado com a transformação social das camadas populares. Sem perder de vista a dimensão anterior, porém de uma forma, talvez, menos ingênua e

ideológica, privilegia-se, na década atual, a visão do professor como profissional reflexivo, que pensa – na - ação e cuja atividade se alia à pesquisa.

As mudanças na maneira de se pensar a formação de professores não garantem, porém, mudanças alterações e inovações imediatas nos cursos de formação docente, especificamente nas licenciaturas. A efetivação de mudanças nesse âmbito parece ser mais lenta e seguir um caminho mais complexo.

Segundo Candau (1981), a formação de educadores está passando por um momento de revisão substantiva e de crise em nosso país. Muitos são os motivos que provocaram essa situação. Entre eles podemos citar: o questionamento do próprio papel exercido pela educação na sociedade, a falta de clareza sobre a função do educador e a problemática relativa à redefinição do Curso de Pedagogia e das Licenciaturas em geral.

Todos estes fatores não podem ser analisados isoladamente e se condicionam e interpenetram.

Esta problemática leva a colocar em questão a formação tradicional dos educadores, concebida fundamentalmente como desvinculada da situação político-social e cultural do país, visualizando o profissional de educação exclusivamente como um “especialista de conteúdo”, um “facilitador da aprendizagem”, um “organizador das condições de ensino-aprendizagem”, ou um “técnico da educação”.

A discussão em torno a estas questões tem se refletido fortemente no questionamento da atual estrutura dos Cursos de Pedagogia, orientada basicamente para a formação de especialistas com acentuado caráter técnico, e dos Cursos de Licenciatura em geral, centrados nas áreas de conteúdo específico e onde a formação pedagógica é justaposta, havendo um auto paralelismo na própria organização curricular dos cursos.

Se, além destes problemas, acrescentamos a dissociação entre a formação teórica e a prática educativa, a saturação do mercado de trabalho, a falta de uma formação cultural consistente, entre outros, sem dúvida nos colocamos diante de um quadro que exige uma tomada de posição urgente por parte dos educadores sobre a redefinição do sistema de formação de professores e especialistas em educação.

A educação é um processo multidimensional. De fato, ela apresenta uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político-social. Estas dimensões não podem ser visualizadas como partes que se justapõem, ou que são acrescentadas umas às outras sem guardarem entre si uma articulação dinâmica e coerente. Não se trata de propor em ecletismo ou associar de forma meramente superficial elementos oriundos das diferentes perspectivas. O desafio está exatamente em construir uma visão articulada em que se partindo de uma perspectiva de educação como prática social inserida num contexto político-social determinado, no entanto não são deixadas num segundo plano as variáveis processuais. Contexto e processo são vistos em articulação onde a prática educativa quotidiana, traduzida em comportamentos e atitudes concretos relativos aos objetivos propostos, disciplina, avaliação professor-aluno etc., assume uma perspectiva político-social e esta, por sua vez se reduz a uma prática que poderíamos chamar, por não encontrarmos no momento outra expressão melhor, “para-profissional”, mas se concretiza no dia-a-dia da prática educativa.

A formação de educadores adquire assim uma perspectiva multidimensional. Trabalhar nesta perspectiva e traduzi-la em termos de currículos e dinâmica de formação, eis, para nós, o grande desafio do momento.

## 2.6. CARACTERÍSTICAS, FUNÇÕES E MODALIDADES DE AVALIAÇÃO.

De modo geral, a avaliação depende da postura assumida pelo professor no que diz respeito às suas concepções de homem, de mundo e de educação, bem como de sua capacidade de associar tais concepções a sua práxis. Não é incomum encontrarmos professores cujo discurso tende invariavelmente à modernidade, embora sua prática seja essencialmente tradicionalista. Nesse sentido, devemos recorrer ao bom senso, pois as inovações e mudanças de postura exigem tempo para serem internalizadas. Quando falamos de bom senso falamos da intuição natural ao ser humano de observação cuidadosa de sua realidade e da capacidade de escolher os caminhos mais adequados para alcançar seus objetivos. Assim deve ser em sala de aula: o comportamento, o desempenho, a motivação de nosso aluno são indicadores claros desses caminhos e de atalhos que podem ser percorridos. O professor, porém, não pode confiar apenas em seu bom senso, é preciso organizar de forma sistemática e criteriosa o processo de avaliação de seus alunos.

Para subsidiar sua prática no acompanhamento da aprendizagem do aluno, o professor terá como sua aliada a avaliação, e essa poderá ser trabalhada de diversas maneiras, pois a avaliação apresenta inúmeras funções e modalidades para ser aplicada, como também suas características, que é o que iremos verificar a seguir, com citações teóricas para cada característica. Na visão de Cabello (1987, p.136) “a avaliação contínua permita valorizar o caminho percorrido e realimentar, em toda extensão, o processo de ação educativa”.

Dentro da visão do autor acima citado está a avaliação contínua e sistemática, esta avaliação não pode ser esporádica nem improvisada, mas pelo contrário, deve ser constante tendo como ponto de referencia o planejamento de ensino elaborado pelo professor. A avaliação deve valorizar o caminho percorrido pelo aluno, o replanejamento da ação educativa através do processo de ação-reflexão-ação.

Para Feuerstein (1990, p.42): A avaliação é uma maneira de tentar conhecer, com mais clareza, o que estamos fazendo, o que mais

precisamos fazer e qual é a melhor forma de fazê-lo para atingir nossos objetivo.

Nesta citação evidencia a avaliação funcional, essa avaliação se realiza em função de objetivos e estes constituem o elemento norteador da avaliação. Consiste em verificar em que medida os alunos estão atingindo os objetivos previstos. Segundo Demo (1995): "A avaliação é componente intrínseco da reconstrução constante da qualidade".

Podemos salientar na citação de Demo, a avaliação orientadora, pois essa avaliação não visa eliminar alunos, mas orientar seu processo de aprendizagem para que possam atingir os objetivos previstos, permitindo ao aluno conhecer seus erros e acertos, auxiliando-o na correção dos desvios do processo de ensino-aprendizagem.

E entre as características está também a avaliação integral. Está avaliação analisa e julga todas as dimensões do comportamento, considerando o aluno como um todo. Desse modo ela incide não apenas sobre os elementos cognitivos, mas também sobre os aspectos afetivo e social.

Se entendermos função como exercício ou atividades desenvolvidas com vistas ao alcance de um propósito, podemos atribuir à avaliação educacional funções gerais e funções específicas.

Essas funções da avaliação estão intimamente relacionadas às funções primordiais da educação, que são a integrativa e a diferenciada (Cook, 1961). Quando cumpre à educação sua função integrativa, busca tornar as pessoas semelhantes em idéias, valores, linguagem, ajustamento intelectual e social. Unifica e dá coesão ao grupo. Em sua função diferenciada, no entanto, visa a salientar as diferenças individuais, preparar as pessoas segundo suas competências particulares, formando-as para profissões e atividades específicas. Seguem as funções da avaliação essas mesmas linhas de orientação, relacionando-se a função educacional integrativa com as funções gerais da avaliação e a diferenciada com as específicas.



São funções gerais da avaliação:

- Fornecer as bases para o planejamento;
- Possibilitar a seleção e a classificação de pessoal (professores, alunos, especialistas, etc.);
- Ajustar políticas e práticas curriculares.

São funções específicas da avaliação:

- Facilitar o diagnóstico (diagnóstico);
- Melhorar a aprendizagem e o ensino (controle);
- Estabelecer situações individuais de aprendizagem;
- Promover, agrupar alunos (classificação).

No que diz respeito à avaliação do ensino-aprendizagem, a professora Regina A. Brum, tomando como referências as colocações de Bloom, Hasting, Madaus (1971), organizou o esquema a seguir. Este esquema, na medida em que aponta três funções específicas da avaliação, reúne aspectos e estabelece conexões essenciais, que necessitamos atentar para bem orientar-nos sobre a questão.

Quando a avaliação do ensino-aprendizagem tem função de diagnóstico, ela permite o alcance de propósitos como:

- estabelecer se o aluno apresenta ou não determinados conhecimentos ou habilidades que são necessários para aprender algo novo.
- identificar, discriminar, compreender, caracterizar as causas determinantes das dificuldades de aprendizagem, ou essas próprias dificuldades.

Quando a avaliação do ensino-aprendizagem tem função de controle, possibilita:

- informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades. O que importa aqui é a eficiência do ensino-aprendizagem. Está o aluno naquelas circunstâncias aprendendo? O ensino está oportunizando o alcance dos resultados pretendidos?
- localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, para corrigi-las. Se nos preocuparmos em saber se o ensino-aprendizagem foi bem sucedido ou

não, teremos condições de encontrar novos meios (outras alternativas de ensinar e aprender), no caso de insucesso. Asseguramos, assim, o alcance de objetivos. Isto evidentemente não poderá ocorrer se não identificamos o que foi insuficiente.

Quando a avaliação tem função de classificação, propicia principalmente a efetivação do propósito de:

- classificar o aluno segundo o nível de aproveitamento, ou rendimento alcançado, em comparação ao grupo da classe.

A seguir pretendo apenas explicar o que Bloom, Hastings e Madaus (1971) indicaram como avaliação diagnóstica, formativa e somativa. Essas três modalidades são usadas com freqüência nas escolas atuais. Verificaremos a seguir como elas auxiliam no acompanhamento do ensino e aprendizagem.

#### Avaliação diagnóstica:

Como todas as formas de avaliação, dizem os autores mencionados, a avaliação diagnóstica envolve a descrição, a classificação e a determinação do valor de algum aspecto do comportamento do aluno. Contudo, propósitos particulares a tornam distinta das outras formas. A avaliação diagnóstica está relacionada a uma metodologia do diagnóstico. Teríamos então que considerar as formas em que um diagnóstico pode ser realizado.

#### Avaliação Formativa:

"A avaliação formativa busca basicamente identificar insuficiências principais em aprendizagens iniciais, necessárias à realização de outras aprendizagens. Providencia elementos para, de maneira direta, orientar a organização do ensino-aprendizagem em etapas posteriores de aprendizagem corretiva ou terapêutica. Neste sentido, deve ocorrer freqüentemente durante o ensino" (Bloom, 1971, p.118-20).

É essa modalidade de avaliação uma parte integrante do processo ensino-aprendizagem e, quando bem realizada, assegura que a maioria dos alunos alcance o objetivo desejado.

### Avaliação Somativa

É também chamada de classificatória ou tradicional.

A avaliação somativa é um processo de descrição e julgamento para classificar os alunos ao final de uma unidade, semestre ou curso, segundo níveis de aproveitamento, expressos em graus (notas) ou conceitos. "Dirige-se, pois, para uma verificação geral do grau em que os resultados mais amplos foram obtidos. Um propósito complementar que orienta a avaliação somativa é o de comunicar resultado para pais e administradores" (Bloom, 1971, p.72). Basicamente, no entanto, abrange comparação de resultados.

### 3.0. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa, buscou-se como unidade de estudo, uma escola pública de Ensino Fundamental, na Região Administrativa do Paranoá. Participaram como sujeitos da pesquisa a professora regente, a diretora, a coordenadora e um aluno.

A avaliação inovando o ensino e aprendizagem como refere o tema dessa pesquisa, leva a analisar a importância da avaliação bem como os procedimentos de avaliação. O crescimento profissional do professor depende de sua habilidade em garantir evidências de avaliação, informações e materiais, a fim de constantemente melhorar seu ensino e a aprendizagem do aluno.

A pesquisa foi qualitativa por ser a mais eficiente para acompanhar as mudanças reveladas na prática educacional.

Segundo os autores, Bogdan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. A pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Os instrumentos aplicados na pesquisa foram: análise documental, observação participante e entrevista semi-estruturada.

A análise documental embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. São considerados documentos "quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano" (Phillips, 1974, p. 187). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Segundo Caulley (1981), a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.

Guba e Lincoln (1981) apresentam uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa ou na avaliação educacional. Em primeiro lugar destacam o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados varias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que da mais estabilidade aos resultados obtidos.

Outra vantagem dos documentos é que eles são uma fonte não re-ativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável (pela sua morte, por exemplo) ou quando a interação com os sujeitos pode alterar seu comportamento tu seus pontos de vista.

Finalmente, como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso, ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta.

A observação para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Planejar a observação significa determinar com antecedência "o que" e "como" observar. A primeira tarefa no preparo das observações é a delimitação do objeto d estudo.

Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma séria de vantagens.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntimo, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais.

A entrevista semi-estruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. Esta entrevista é mais adequada para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se constatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais conveniente abordáveis através de um instrumento mais flexível.

A análise documental foi realizada mediante um roteiro elaborado conforme (Apêndice A).

A observação constatou-se de um roteiro tendo como base os objetivos geral e específicos. Os espaços observados foram a sala de aula, a avaliação aplicada e o gestor (Apêndice B).

As entrevistas semi-estruturadas foram elaboradas baseadas no tema, no problema, no objetivo geral e nos específicos (Apêndice C).

Esta pesquisa foi realizada durante o período de fevereiro a junho de 2006, em cinco momentos: No primeiro momento iniciamos com o estudo de manual, fichamento para elaboração do referencial teórico e início da elaboração do projeto. No segundo momento foi elaboração parcial do projeto e elaboração das categorias. No terceiro momento foi a elaboração dos instrumentos de pesquisa. No quarto momento foi aplicação dos instrumentos de pesquisa, coleta e levantamento dos dados e continuidade referencial teórico. E no quinto e último momento da pesquisa foi à análise e discussão dos dados, finalização referencial teórico, considerações finais e elaboração da monografia.

## 4.0 ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa sobre Avaliação foi aplicada em uma escola pública no Distrito Federal e para que os dados mantenham em sigilos designou-se nomear os sujeitos da pesquisa e o local com os nomes a serem apresentados: Diretor K, Coordenadora Y, Professora Regente X, Aluno A e Escola E.

A escola "E" está situada na cidade Paranoá, pertence à Secretaria da Educação, a escola atende alunos do Pré a 4ª série do Ensino Fundamental. Os alunos são moradores das proximidades, tanto da Zona Urbana como da Rural, e também oriundos de um assentamento chamado Itapoá. A educação transformadora, com a qual a escola está comprometida, instiga à reflexão. Assim, estimula uma pesquisa sobre a realidade do aluno, da escola e do trabalho docente. Sua missão é desenvolver o educando como um todo, buscar a integralização da criança através do desenvolvimento dos aspectos biológicos, psicológicos e sócio-culturais, de onde são originadas todas as atividades dos currículos de cada curso, desenvolvidos mês a mês, semana a semana, por meio de planejamento.

Porém, o planejamento tem que ser executado em um espaço restrito, pois, a escola se dispõe apenas de uma quadra de esporte, uma videoteca e um parque recreativo. Com isso, a escola conta com um corpo docente comprometido com o ensino-aprendizagem para que possa alcançar bons índices de aprovação.

A escola "E" é composta de um corpo discente de aproximadamente 1.600 (mil e seiscentos) alunos e 79 (setenta e nove) funcionários divididos em direção, corpo docente, auxiliares de educação (limpeza, merenda e vigilância); assim discriminados: um diretor, um vice-diretor, um assistente pedagógico, um chefe de secretaria, dois apoios técnicos administrativos, dois coordenadores, quarenta e oito professores, quatro agentes de educação e vigilância, quatro auxiliares de educação copa e cozinha, doze auxiliares de conservação e limpeza, dois auxiliares de serviços gerais, e o conselho escolar composto por pais, professores e servidores.

A pesquisa realizou-se por meio dos seguintes instrumentos: Análise Documental, Observação Participante e Entrevista Semi-Estruturada.

Os resultados da pesquisa apresentaram-se em três categorias: Ensino Aprendizagem, Avaliação e Formação de professor. Para facilitar o entendimento as categorias foram definidas:

Categoria Ensino e Aprendizagem segundo Libâneo, 1991:

"A relação ensino-aprendizagem é o conjunto de atividades organizadas do professor e dos alunos, objetivando a apropriação de um saber historicamente acumulado, tendo como ponto de partida, o nível atual de conhecimento, experiências de vida e maturidade dos alunos".

Categoria Avaliação para Regina Haydt, 1997:

"Avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores. Assim sendo, a avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses resultados com base em critérios previamente definidos. Por tanto, não é suficiente testar e medir, pois os resultados obtidos através desses instrumentos devem ser interpretados em termos de avaliação. Podemos dizer que, enquanto a mensuração é, basicamente, um processo descritivo (pois consiste em descrever quantitativamente um fenômeno) a avaliação é um processo interpretativo (pois consiste num julgamento tendo como base padrões ou critérios)".

Formação do Professor, Nóvoa (1992), define assim:

"A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência".

Evidenciaram da análise dos dados referente às categorias os seguintes enfoques:

### **Categoria Ensino e Aprendizagem**

Na análise documental o ensino-aprendizagem teve respaldo no projeto político pedagógico da escola (2006) apresentando um ensino que segue a linha "diálogo – ação – compreensão – participação" baseada em relações diretas da experiência do aluno, o que se presta aos interesses sociais, já que a própria



unidade escolar pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Esta é a condição para que a escola sirva aos interesses sociais e possa garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos curriculares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos.

No projeto pedagógico também foi enfocou o objetivo geral dessa pesquisa quando referiu em sua missão de trabalho com uma metodologia que oportuniza ao aluno a construção interativa do conhecimento, desenvolvendo competências e habilidades, despertando a consciência crítica e motivando a uma ação transformadora no mundo.

Entendida nesse sentido, a avaliação é uma das mediações pela qual o aluno, pela intervenção do professor e por sua própria ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada, a uma visão organizada e unificada.

Para Santo Tomás, a educação é uma atividade que torna realidade àquilo que é potencial. Assim, nada mais é do que a atualização das potencialidades da criança, processo que o próprio educando desenvolve com o auxílio do mestre ( apud Costa, 1993, p.70).

Na análise documental do regimento interno (2004) a categoria foi ressaltada nos artigos 96, 99 e 100, que descreve que a instituição educacional deve proporcionar recursos de apoio ao processo de ensino e de aprendizagem necessários ao desenvolvimento, enriquecimento e avaliação do processo educativo. E deve assegurar a oferta e a utilização de materiais básicos de ensino e de aprendizagem e estimular o uso de materiais complementares e de enriquecimento necessários ao aprimoramento da prática pedagógico e deve propiciar a docentes e a discentes o acesso às oficinas pedagógicas, para a produção de materiais de ensino e de aprendizagem de acordo com as normas vigentes.

Mediante as observações realizadas nesta pesquisa constatou-se que a metodologia de ensino da escola "E" está baseada na proposta Construtivista, ou seja, o objetivo é facilitar a criança a explorar e descobrir todas as possibilidades do seu corpo, dos objetos, das relações, do espaço e através disso, desenvolver a sua capacidade de observar, descobrir e pensar. As atividades são

programadas a inserir o conteúdo a ser trabalhado dentro do objetivo a ser alcançado pela escola. A escola também se propõe a um trabalho baseado nas diferenças individuais e na consideração das peculiaridades dos alunos na faixa etária atendida pelas duas modalidades. Embora eles desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todos, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias através de uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social.

Para as autoras Cols e Marti: um aspecto fundamental para que a avaliação cumpra sua função energizante é que o aluno conheça os resultados de sua aprendizagem, isto é, que logo após o término de uma prova saiba quais foram seus acertos e erros. Quanto mais imediato for esse conhecimento, mais o incentivará a estudar, a corrigir as falhas e a continuar progredindo (apud Haydt, 1997, p.100).

Apresentou na observação também a presença da construção do conhecimento no caderno da professora X, pois ela trabalha de forma criativa, diversificando as atividades para atingir a todos os alunos, conforme suas individualidades e necessidades. Apresentou interdisciplinaridade na apresentação dos conteúdos interligando a abordagem dos temas desenvolvidos com os alunos de forma contextualizada com a realidade deles. Realiza sempre atividades de incentivos no início da aula favorecendo o despertar de interesse pelo conteúdo a ser apresentado.

Notou-se um empenho por parte da professora em trabalhar com variados métodos de ensino, e buscando sempre novas maneiras de aplicar os conteúdos. Dedicando sempre em um ensino significativo, e trabalhando sempre para superar as dificuldades de aprendizagem das crianças. Evidenciou também uma relação amigável entre a professora e os alunos proporcionando uma interação entre o ensino e a aprendizagem.

Segundo os autores Sole e Coll: o sentido do que se aprende e o lugar ativo do aluno nas relações com o professor por meio de sua própria produção intelectual são elementos fundamentais para que um conhecimento possa ser definido como significativo.

No caderno do aluno evidenciou essa categoria quanto ao modo de usá-lo, sempre é orientada a organização, caligrafia, noções de espaço e lateralidade.

Na entrevista a categoria ensino e aprendizagem evidencia quando a Coordenadora Y refere que o aluno aprende quando ocorre a interação entre professor e aluno, conforme sua fala: "quando há uma busca de conhecimento tanto pelo professor como pelo aluno, há construção do saber, o professor como mediador e o aluno como construtor do conhecimento ocorre uma aprendizagem significativa. Já a professora X prefere trabalhar de acordo com a necessidade da sala de aula, na sua fala" não sigo sempre a mesma linha, troco à medida que houver necessidade para melhor aprendizagem. Trabalho com várias formas para apresentar um conteúdo para que possa ter sentido para o aluno, pois o aluno só aprende o que interessa a ele. Na fala da diretora K: "É necessário um planejamento de ensino, voltado ao nível da turma, adaptando a realidade dos alunos, desenvolvendo atividades que despertam atenção, interesse dos alunos, e deve ser feito um trabalho diversificado para que possa atender as dificuldades de cada um". O aluno entrevistado disse: "eu gosto de aprender aquilo que me desperta curiosidade, ou que tem haver com minha vida".

### **Categoria Avaliação**

A avaliação foi evidenciada no projeto político pedagógico quando citada na organização curricular que utiliza a avaliação como um processo que ocorre durante todo o momento de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grades e etapas de trabalho que envolve não somente o professor mais também alunos, pais e toda a comunidade escolar. As expectativas de aprendizagem que se têm para os alunos devem estar claramente expressas nos objetivos e nos critérios de avaliação propostos,

assim como na definição do que será considerado como testemunho das aprendizagens.

É ressaltado que a avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a tomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Para o aluno, a avaliação é vista como um instrumento de tomada e reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, tem caráter de definição de prioridades e localização dos aspectos das ações educacionais que demandam maior apoio.

Para Cabello (1987, p.136):

A avaliação contínua permite valorizar o caminho percorrido e realimentar, em toda extensão, o processo de ação educativa.

No Regimento Interno Escolar (2004) a Avaliação aparece em diversos artigos como o artigo 29, que é citado o apoio à aprendizagem tem por finalizar avaliar, atender e acompanhar, de forma interdisciplina a comunidade escolar, a fim de apoiar o processo de ensino e de aprendizagem, de caráter temporário ou permanente. No segundo parágrafo diz que este serviço será desenvolvido, preferencialmente no contexto escolar, priorizando a Educação Infantil e as séries do Ensino Fundamental.

No artigo 102 ressalta na Educação Infantil que a avaliação é realizada por meio da observação e do acompanhamento do desenvolvimento integral da criança em resposta aos cuidados e à educação proporcionados pela instituição educacional.

Segundo Libâneo (1991):

Sendo a educação escolar uma atividade social que, através de instituições próprias, visa assimilação dos conhecimentos e experiências humanas acumuladas no decorrer da história, tendo em vista a formação dos indivíduos enquanto seres sociais cabe à pedagogia intervir nesse processo de assimilação, orientando-o para finalidades sociais e políticas e criando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizá-lo no âmbito da escola.

A avaliação de processo contínua, cumulativa, abrangente, diagnóstica e interdisciplinar, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os fatores quantitativos do desempenho, citada no regimento interno (2004) artigo 106, está contemplando o objetivo geral da pesquisa.

O terceiro objetivo específico da pesquisa está contemplado no Regimento Interno (2004) do Ensino Fundamental e Ensino Fundamental e Ensino Médio, onde cita que a ação avaliativa deve identificar dificuldades de aprendizagem do aluno em seu dia – a – dia, intervindo de imediato e estimulando o seu caminhar. E também fala sobre o aluno que demonstrar dificuldades quanto ao desenvolvimento de habilidades deve ser acompanhado sistematicamente ao longo do processo por meio de recuperação contínua.

Na análise dos documentos a avaliação apresentou-se em evidência no caderno da professora nas atividades realizada que são destinadas a um objetivo distinto e adotado no sentido de reorientar a prática educativa e não como meio de estigmatizar os alunos, é contínua, não há momentos estanques como semana de prova, inclusive os alunos desconhecem esse termo "prova", pois utilizam à nomenclatura – atividade individual.

Segundo Zabala (1999, p. 298):

A filosofia da prova é a do engano, a do caçador e a da caça e, portanto, não promove a cumplicidade necessária entre o professor e o aluno.

Por meio da análise feita no projeto pedagógico da escola (2006) notou-se que para o acompanhamento e a reorganização do processo de ensino e aprendizagem utiliza uma avaliação processual, analisando os sucessos e investindo em novas técnicas para corrigir possíveis problemas de aprendizagem que forem surgidos. A avaliação da proposta pedagógica é contínua, num processo dinâmico e interativo, voltada para o alcance dos objetivos propostos pelo o uso ou não de instrumentos específicos para a coleta de medidas a serem executadas.

E o que foi observado em sala de aula é que a professora X utiliza uma avaliação diagnóstica, ou seja, antes de iniciar cada unidade ou tema, há uma verificação do conhecimento prévio do aluno para ser o ponto de partida para

reconstrução dos saberes. No caderno da professora são feitas anotações ao término de cada aula onde ela descreve as dificuldades apresentadas bem como os êxitos obtidos.

Os critérios avaliativos utilizados pela professora são diversificados possibilitando identificar dificuldades em diferentes áreas do desenvolvimento. Realizou comentários, correção coletiva no quadro, dando oportunidade para que o próprio aluno identifica-se seus "erros". Enquanto os alunos realizam as atividades a professora anda pela sala, conscientizando-os de seus "equívocos" e lançando desafios, nunca respondendo diretamente, mas dando pistas para descobrirem a resposta.

Ao corrigir as atividades individuais, a professora escreve sempre alguma observação, ou incentivo para motivar os alunos, abolindo o X e a caneta vermelha tão temida antigamente. Existem momentos de atividades em grupo requer maior interação, trocam de idéias e socialização, outras são feitas em duplas formadas estrategicamente pela professora onde um complementa a idéia do outro e também as individuais onde recebem orientação da professora.

O aluno possui um caderno interdisciplinar onde registra inicialmente suas expectativas e dúvidas sobre cada tema escrevendo do seu jeito, pois não será corrigida a ortografia nesse momento é uma atividade para identificar conhecimentos prévios, após a apresentação do tema é produzido um texto coletivo onde é reunido o que aprenderam, suas conclusões e por fim são feitas atividades de fixação e posteriormente de revisão. Quando o aluno precisa são feitas atividades complementares. Geralmente as atividades para casa são pesquisas simples como entrevistas ou de aprofundamento e são explicadas previamente certificando que darão conta de executá-las.

Na visão de Mendez (2002, p. 14):

No âmbito educativo, a avaliação deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem, por que " o professor aprende para conhecer e para melhorar a prática docente em sua complexidade, bem como colaborar na aprendizagem do aluno, conhecendo as dificuldades que deve superar, o modo de resolvê-las e as estratégias que coloca em funcionamento.

Segundo opinião da diretora K entrevistada, a avaliação é um trabalho a ser elaborado, bem planejado para atingir o objetivo. Sua fala: "é importante que se utilize todos os meios que possam avaliar o aluno para oferecer ao professor um diagnóstico mais eficaz do aprendizado do aluno".

Para a coordenadora Y a avaliação deve ser feita diariamente, e seus critérios envolvem a parte social, afetiva e cognitiva do aluno: "eu utilizo a prova escrita, porém não é o único critério a ser avaliado. A avaliação serve tanto para avaliar o aluno como para orientar o professor. Para superar as dificuldades do aluno deve trabalhar de forma diferenciada, tem aluno que aprende na forma tradicional outro na forma construtivista".

Para Luckesi (1998, p.94):

A avaliação manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando conseqüências no sentido da construção dos resultados que se deseja.

A professora X disse: "eu gosto de avaliar através da observação no decorrer de cada aula, como por exemplo: a reação do aluno ao realizar a atividade, se fará uma copia do colega ou fará sozinho. Também não acredito que uma avaliação identifica todas as dificuldades de aprendizagem do aluno, como em uma avaliação escrita não é possível identificar dificuldades afetivas ou sociais. A relação professor e aluno podem facilitar ou aumentar a dificuldade de identificar, por isso a avaliação deve ser abrangente para alcançar todas as áreas do desenvolvimento".

O aluno A confirma o que a professora disse dizendo: "eu não sei o que prova, só sei que a professora X passa diversas folhas com atividades para

resolver, ora individual ora em grupo. E sempre que algum aluno não fizer certa a atividade à professora ensina novamente dando outras folhas até ele aprender".

### **Categoria Formação do Professor**

A categoria Formação do Professor está contemplada na Missão do projeto pedagógico da escola (2006), quando é citado: Ampliar, desenvolver e atualizar o aprender que sintetizam a missão do educador constituem compromisso permanente da escola E com toda a comunidade do Paranoá. A tarefa de transformar o nosso sistema educacional exige múltiplas ações. As mais importantes são as capazes de provocar impacto significativo na qualidade da formação e da prática educacional. É isso que a equipe tem buscado ao formular os Planos de Ação Anuais. Todos (Direção, Docentes e Auxiliares de Educação) imbuídos do mais sincero interesse profissional em conhecer, debater e agregar suas experiências para compreender e aplicar, em nossa Escola, o conhecimento teórico e prático acumulado nos anos de profissão.

A contextualização e a interdisciplinaridade parte de todo o processo de ensino-aprendizagem, pois possibilita significado e vida ao aprendizado levando em conta a realidade do aluno. Cabe ao professor, nesse processo, um posicionamento ativo, na identificação do conhecimento do aluno, assim como a forma de apresentar novos conhecimentos de modo que sejam assimilados dentro da estrutura atual do aluno em relação ao conteúdo.

Segundo Celani (1998. p.159):

A vivência da realidade da sala de aula permitirá mais facilmente a promoção junto ao futuro professor da conscientização de seu papel de pesquisador em sala de aula. É importante desenvolver a consciência de que ele é mero receptor de conhecimentos e utilizador de técnicas pré-fabricadas.

A formação do professor esta alencada no regimento interno (2004), artigo 37, capítulos V, XIII, XV onde refere que são direitos e atribuições dos professores além dos conferidos pela legislação específica vigente:participar de



eventos pedagógicos; utilizar o período de coordenação pedagógica para fim de formação continuada e atendimento às necessidades dos alunos; zelar por sua formação continuada.

Segundo Nóvoa (1992): "O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e seus projetos".

Na observação notou-se que a maneira lúdica como a professora trabalha contempla a categoria Formação do Professor, pois se percebe que ela busca inovações para ampliar sua visão na área da educação, mantendo-se atualizada e adaptando atividades de acordo com o nível de desenvolvimento, idade e realidade dos alunos.

Há elaboração de atividades específicas para cada dificuldade apresentada e diagnosticada na turma onde os alunos são agentes da construção do conhecimento, por exemplo; ao invés de escrever uma regra gramatical no quadro, a atividade aplicada foi a seguinte: distribuir fichas de palavras com m e n para grupo de alunos que decidiram como agrupá-los em dois grupos, explicitando os critérios adotados, percebe-se aí que a forma de mediação da professora condiz com sua concepção pedagógica de aprendizagens significativas. E nesta observação foram ressaltados o primeiro e segundo objetivos específicos desta pesquisa.

Para Santos (1992, p.142):

É fundamental importância compreender que a formação do professor começa antes de sua formação acadêmica e prossegue durante toda a sua atividade profissional.

Na entrevista com relação a categoria formação do professor, constatou-se que tanto a professora quanto a coordenadora acreditam na importância de estarem bem atualizadas e informadas, como podemos notar em sua fala, a professora X confirma: "É muito importante pesquisar para manter-se atualizada e não está informando coisas ultrapassadas para o aluno. O professor tem que ter interesse em conhecer, acompanhar mudanças para que não seja um impedimento para o aluno desenvolver suas habilidades e acompanhar as mudanças".

A coordenadora Y também dá importância em está sempre buscando informações novas até mesmo devido à globalização, e sobre este assunto ela diz: "A educação deve estar junto com a evolução da sociedade, e é bom lembrar também do professor valorizar a informação que a criança já possui, pois haverá sempre uma troca de conhecimento". Como confirma Becker (1993, p.147): "Não há educador tão sábio que nada possa aprender, nem educando tão ignorante que nada possa ensinar".

Para o aluno A, sua professora é bem informada, pois segundo ele: "sempre que eu ou outros colegas fazemos pergunta de uma palavra ou fato novo para a professora X, ela responde com carinho e bem explicado, e também ela está sempre trazendo reportagens, notícias de jornais ou revistas para nos informarmos e também fazer atividades".

Esta pesquisa deixou em evidência a importância do ensino e aprendizagem e uma avaliação contínua e sistemática, como também a formação do professor para está formando alunos preparados para a sociedade em que vivem.

#### 4.1 RESULTADO

Diante dos resultados da pesquisa tornou-se possível notar que a categoria ensino e aprendizagem demonstrou um resultado positivo, pois esteve presente em todos os momentos da análise dos instrumentos. Com o compromisso de cumprir o seu papel e garantir a todos um bom ensino, a escola mostra-se empenhada a atender o seu planejamento curricular, desenvolvendo projetos que oferecem diversidades no ensino trazendo o conhecimento para a realidade do aluno.

É uma escola que trabalha baseada no construtivismo, ou seja, o ensino é passado de forma a facilitar a criança a explorar e desenvolver sua capacidade de observar, pensar, criticar e descobrir. É desenvolvido também um trabalho para superar as diferenças individuais, e para alcançar este objetivo as atividades são diversificadas e alguns projetos voltados à igualdade e o respeito do ser humano, como exemplo: Resgatando os Valores que estão sendo desenvolvidos este ano na escola. O mesmo proporciona não só o resgate dos valores das crianças como traz alguns pais para participar deste projeto.

Segundo Costa, (1993, p.70): A educação é uma atividade que torna realidade àquilo que é potencial. Assim, nada mais é do que a atualização das potencialidades da criança, processo que o próprio educando desenvolve com o auxílio do mestre.

Evidenciou-se também na observação a dedicação de todos envolvidos na escola em desempenhar com afinho seus trabalhos para que a mesma possa desenvolver o seu papel.

Esta categoria apresentou-se no projeto político pedagógico da escola (2006), conforme é verificado uma proposta de ensino que segue “diálogo – ação – compreensão – participação” baseada em relações diretas da experiência do aluno, e assim proporcionando um ensino significativo e de qualidade, para que essas crianças têm base para desenvolver o seu conhecimento e favorecer a sua formação.

Nas entrevistas também o ensino e aprendizagem teve um resultado positivo, pois os entrevistados demonstraram ter uma concepção favorável ao

ensino diversificado e voltado para a realidade do aluno, e acreditam que assim a aprendizagem ocorrerá mais facilmente.

Na visão de Aranha (1996, p. 172): tentando superar o viés intelectualista da escola tradicional, as práticas novas valorizam os jogos, os exercícios físicos, as práticas de desenvolvimento da motricidade e da percepção, a fim de aperfeiçoar as mais diversas habilidades.

O resultado desta pesquisa com relação à categoria avaliação também foi positivo em diversas fases como foi observado na sua aplicação em todo o momento de ensino e aprendizagem dos alunos. A escola apresentou uma avaliação contínua, seqüenciada e voltada para auxiliar o professor em sua prática pedagógica. Mostrou a importância da participação do aluno na verificação dos seus “erros” e junto com o professor superar suas dificuldades de aprendizagem.

Evidenciaram-se várias formas de avaliar a correção no quadro com a participação dos alunos, a correção do professor e depois do aluno para perceber em seus erros, os trabalhos em grupos e exposições de cartazes. Notou-se também o uso da avaliação diagnóstica com a finalidade de mediar o professor em sua prática pedagógica, facilitando um ensino voltado para a realidade do aluno.

Para Macedo (1993, p.51): O que avaliamos é o que a criança tornou sua; é agora patrimônio da sua conduta; é algo que pertence a ela. É um real instrumento de troca da criança; é algo que não podemos tirar dela; é com ele que ela cria, reinventa, redescobre o mundo, que ela o interpreta, que ela opera as transformações, que ela reconhece e mantém as invariâncias.

Analisando a categoria avaliação na análise documental da pesquisa citada como um processo contínuo, também é verificado que as expectativas de aprendizagem estão claramente nos objetivos e nos critérios da avaliação proposta.

Esta categoria foi evidenciada na fala dos entrevistados de maneira positiva, a qual demonstrou está sendo aplicada pelo professor e o aluno,

levando-os a refletirem e mudarem suas formas de ensino e aprendizagem. Mostrando que o papel da avaliação não é só menção de notas, mas facilitadora auxiliando a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e do professor.

Haydt (1997, p.100) confirma: Um aspecto fundamental para que a avaliação cumpra sua função energizante é que o aluno conheça os resultados de sua aprendizagem, isto é, que logo após o término de uma prova saibam quais foram seus acertos e erros. Quanto mais imediato for esse conhecimento, mais incentivará a estudar, a corrigir as falhas e a continuar progredindo.

A categoria formação do professor foi evidenciada nesta pesquisa como aspectos positivos na entrevista, o que evidenciamos dos entrevistados foi que todos concordam na importância da formação continuada, do aperfeiçoamento, da pesquisa que todos envolvidos com a educação devem possuir.

Esta categoria também aparece na análise documental, como é citado no projeto político pedagógico da escola (2006), evidenciando que o educador deve ampliar, desenvolver e atualizar seu conhecimento. Cabe ao professor uma posição ativa no ensino do aluno como na forma de apresentar novos conhecimentos.

Demonstrou-se também positiva essa categoria, na atuação da professora observada, que apresentou está sempre em busca de novos métodos de ensino, e trocando conhecimentos com os colegas, como também aperfeiçoando sua formação através do Projeto Professor Nota 10, o qual ela confirma ter acrescentado grandes e novos conhecimentos para sua prática pedagógica.

Porém esta categoria não foi evidenciada por todos envolvidos com a escola. Sendo assim apresentou um resultado negativo, pois para que a escola possa realmente cumprir com seu papel será necessário oferecer subsídios a todos que trabalham com a educação, e foi demonstrado que os servidores e até mesmo alguns professores não tem esta oportunidade de aperfeiçoamento em suas atividades.

Conforme Santos (1992, p.142): É fundamental importância compreender que a formação do professor começa antes de sua formação acadêmica e prossegue durante toda a sua atividade profissional.

## 5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação se dá em condições históricas concretas, para atender necessidades e interesses de pessoas e grupos. Para entendê-la, é preciso analisá-la como ação coletiva dos homens. As organizações educativas vivem um movimento constante de essência mais ou menos espontânea, de fronteiras incertas e com estruturas fluidas, como um movimento que representa o surgimento do novo e a historicidade, no qual os atores fazem seus jogos e elaboram suas estratégias. Sob este enfoque, as ações educativas são interativas e, como tal, estão entre aquelas que, para Castoriadis (1982), remetem à práxis.

Os novos avanços nas ciências da educação, em particular os estudos empíricos sobre aprendizagem e as teorias que a explicam, mudam o objeto de estudo da escola, que deixa de ser o ensino e passa a ser o estudante ou aluno. Com isso, o foco de análise incide sobre os processos de aprendizagem, no como se aprende e por consequência em como se deve ensinar para que as aprendizagens sejam produzidas.

Segundo Lück (1995):

A educação só se transforma num processo estimulante de formação do aluno e promotor de aprendizagens significativas, quando neste processo ele conhece o mundo e a si mesmo de modo atuante e participativo.

Segundo teóricos do início do século XX, a percepção humana da realidade num primeiro momento não é analítica, mas de caráter total ou global. Essa percepção se modifica após uma análise posterior, que levará a uma síntese, na qual o primeiro conhecimento se transforma em conhecimento real.

Com essas explicações iniciais da percepção humana e com os conhecimentos atuais sobre os processos de aprendizagem de diferentes correntes psicológicas e pedagógicas, entende-se que os critérios disciplinares, apesar de fundamentais, não são prioritários. Hoje devemos lidar com critérios mais amplos e complexos do que os determinados pela lógica das disciplinas acadêmicas. Devemos ter em conta conceitos como os de significatividade e funcionalidade da aprendizagem, o sentido que esta deve ter para o estudante, a necessidade de desvelar a atitude favorável e a motivação pela aprendizagem, a importância no número e na qualidade das relações existentes nas estruturas de conhecimentos.

Com a pesquisa realizada foi possível verificar que os procedimentos de ensino devem incluir atividades que possibilitem a ocorrência da aprendizagem como um processo dinâmico. E não há aprendizagem possível sem algum tipo de atividade realizada por quem aprende. Atualmente a escola é vista como o centro da educação sistemática, integrada na comunidade da qual faz parte. Cabe-lhe oferecer aos alunos situações que lhes permitam desenvolver suas potencialidades de acordo com a fase evolutiva em que situam e com os interesses que os impelem à ação. A escola atual visa ao preparo de pessoas de mentalidade flexível e adaptável para enfrentar as rápidas transformações do mundo. Pessoas que aprendem a aprender e, conseqüentemente, estejam aptas a continuar aprendendo sempre.

Como esclarece Libâneo (1991): sendo a educação escolar uma atividade social que, através de instituições próprias, visa assimilação dos conhecimentos e

experiências humanas acumuladas no decorrer da história, tendo em vista a formação dos indivíduos enquanto seres sociais cabe à Pedagogia intervir nesse processo de assimilação, orientando-o para finalidades sociais e políticas e criando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizá-lo no âmbito da escola.

A função social do ensino não é apenas formar para o mundo competitivo, mas e sobretudo, formar de modo integral, outras dimensões da personalidade humana. Em razão disso, os pressupostos da avaliação mudam quando visam às possibilidades de cada um e não à seleção dos considerados mais aptos. Além disso, a avaliação deixa de ser algo estático e passa a ser uma dinâmica processual.

Nessa perspectiva, avaliar com intenção formativa não é o mesmo que medir, nem qualificar e muito menos corrigir. Não se avalia classificando, examinando e aplicando testes. A avaliação, apesar de compartilhar o mesmo campo semântico (significado) com as atividades de classificação, utiliza recursos com usos e fins diferenciados.

Precisamos aprender, sempre, sobre e com a avaliação. Aprendemos sobre avaliação quando procuramos fundamentar didaticamente nossa prática avaliativa, e aprendemos com a avaliação, quando a transformamos em ato de aprendizagem o momento de correção. Só assim podemos falar em avaliação formativa, quando ela é meio de aprendizagem e expressão de saberes.

Para Becker (1993, p.145):

Quanto mais o educando for objeto dos conhecimentos nele depositados, menos condições terão de emergir como sujeito de consciência crítica, condição esta de sua inserção transformadora no mundo.

Como podemos perceber nas tendências atuais da avaliação a preocupação centra-se na forma como o aluno aprende e na qualidade do que é aprendido. Ao contrário, nas formas tradicionais de conceber a avaliação havia uma separação de cada parte da aprendizagem, as quais eram tratadas isoladamente, prejudicando a aprendizagem total e o desenvolvimento do pensamento do sujeito que se forma e próprio desenvolvimento profissional do professor.

Infere-se das constatações acima, que para a escola cumprir com seu papel será necessário uma avaliação compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica, de forma contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. A avaliação é um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem; ela inclui uma grande variedade de evidências que vão além do exame usual de “papel e lápis”; é um auxílio para clarificar os objetivos significativos e as metas educacionais, e é um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo dos modos desejados; é um sistema de controle da qualidade, pelo qual pode ser determinada, etapa por etapa do processo ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças devem ser feitas para garantir sua efetividade.

Segundo Mendez (2002, p.14): No âmbito educativo, a avaliação deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem, por que o professor aprende para conhecer e para melhorar a prática docente em sua complexidade, bem como colaborar na aprendizagem do aluno, conhecendo as dificuldades que deve superar, o modo de resolvê-las e as estratégias que coloca em funcionamento.

A interação entre quem ensina e quem aprende é uma realidade, uma expressiva e significativa realidade que faz com que, segundo Gage (1965), o comportamento de um sirva de estímulo ao comportamento do outro. Essa interação entre professor e aluno, na sala de aula, se dá exatamente como uma consequência dos procedimentos planejados pelo professor e que proporcionam a realização das modificações pretendidas no comportamento do aluno. Outro procedimento indispensável para o desenvolvimento do aluno é a maneira que é desenvolvida a avaliação de ensino. A importância da avaliação bem como os procedimentos de avaliação tem variado no decorrer dos tempos, sofrendo a influência das tendências de valoração que se acentuam em cada época e dos desenvolvimentos da ciência e da tecnologia. Em nossos dias, considera-se a avaliação dos resultados do ensino-aprendizagem de grande relevância porque, proporciona informações fundamentais para o processo de tomada de decisões: administrativa e curricular; e melhorar o processo ensino-aprendizagem. E com essas evidências podemos confirmar o tema da pesquisa que é a avaliação inovando o ensino e aprendizagem.

Considerando a complexidade da prática pedagógica, sabemos que traduzir os programas em objetivos de aprendizagem e estes objetivos em situações realizáveis, não é uma tarefa fácil e muito menos linear. Para tal empreitada é preciso que nós, professores, dominemos os saberes para podermos encontrar o essencial em contextos variados. Isso significa o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distancia, para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos. Em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transferência de saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário. Neste contexto, a competência exigida hoje de nós, professores, é essencialmente didática porque ela ajuda, segundo Perrenoud (2000, p. 29):

A fundamentar-nos nas representações prévias dos alunos, sem se fechar nelas, a encontrar um ponto de entrada em seu sistema cognitivo, uma maneira de desestabilizá-lo apenas o suficiente para levá-los a restabelecerem o equilíbrio, incorporando novos elementos às representações existentes, reorganizando-as se necessário.

Avaliamos para conhecer, para tanto, precisamos coletar informações valiosas, argumentadas e fundamentadas, na quais os sujeitos sejam fonte dos dados analisados e conheçam, por sua vez, seu conteúdo e os usos que serão feitos dela. Para isso, é um dever nosso, como professores, informar nossos alunos tudo o que os afete para poderem melhorar e assegurar seu progresso contínuo na apropriação do saber.

Essa atitude garantirá a objetividade no processo avaliativo, ao desenvolver um processo de negociação que contemple o ponto de vista dos participantes (professor e alunos). Desta negociação surge a co-avaliação, na



qual é dever do professor avaliar para conhecer e direito do aluno de ser informado e participar das decisões que o afetam para aprender.

Na visão de Mendez (2002, p.116):

A correção participativa pode ser entendida como continuação, agora por esse meio, de tipo reflexivo e constatado, da ação encaminhada à aprendizagem compreensiva, que será sempre, e em todos os casos, aprendizagem significativa.

Considerando as afirmações acima, podemos verificar o problema levantado para esta pesquisa confirma que a avaliação utilizada pela professora em sala de aula interfere na construção do conhecimento. A escola pesquisada demonstrou um ensino voltado para a realidade do aluno, flexível, criativo, uma avaliação contínua, ocorre durante todo momento de ensino-aprendizagem; o “erro” é um meio pelo qual o aluno irá refletir e aprender com ele. Trabalha com o conhecimento fazendo uma sondagem do que o aluno já conhece sobre o conteúdo novo e expõe este conteúdo o mais próximo da realidade do aluno, para que ocorra uma aprendizagem significativa. Sendo assim também foi alcançado o objetivo geral da pesquisa: Reconhecer a avaliação como um processo contínuo de construção do conhecimento possibilitando os resultados em termos de competência e habilidades, atitudes e valores requeridos para o desenvolvimento do educando.

Aprender é um processo de reestruturação e compreensão de mundo. E nós sabemos que ser humano só cresce quando enfrenta obstáculos e, para enfrentá-los, sua mente se movimenta, constrói hipóteses e explora possibilidades. O ensino nas várias áreas do conhecimento, em função da percepção da importância do erro no processo de aprendizagem, considera-o uma importante ferramenta para ensinar, à medida que possibilita ao aluno desenvolver o conhecimento de suas limitações e possibilidades de avanço, no processo de construção do conhecimento.

Dentro dessa concepção a categoria Ensino e Aprendizagem demonstrou um potencial de grande valia, estava presente em todo processo de educação da instituição. A escola apresentou trabalhar com uma educação transformadora, com a qual se compromete oferecer um ensino instigante e reflexivo, estimulando a pesquisa sobre a realidade do aluno, da escola e do trabalho docente. O seu papel é propiciar aos alunos a aquisição de competências, habilidades, atitudes e valores indispensáveis a uma efetiva participação na sociedade em que vivem.

Segundo Libâneo (1991): A relação ensino-aprendizagem é o conjunto de atividades organizadas do professor e dos alunos, objetivando a apropriação de um saber historicamente acumulado, tendo como ponto de partida, o nível atual de conhecimento, experiências de vida e maturidade dos alunos.

Podemos verificar que entender a avaliação numa perspectiva formativa não significa oferecer “receitas milagrosas”, mas alternativas de ação para nosso trabalho como professores. Nem sempre a nota ou qualificação que deve ficar registrada para cada aluno é o resultado de provas ou exames escritos. Também devemos considerar que, em função das dificuldades que os professores enfrentam no cotidiano de suas escolas, formas alternativas de avaliação, como a apresentada aqui, implicam mais trabalho para as partes envolvidas. Todavia, a

categoria Avaliação foi evidenciada de forma positiva nos procedimentos de ensino da escola pesquisada; pois ela utiliza a avaliação como um processo que ocorre durante todo momento de ensino e aprendizagem e não como um momento estático. O corpo docente trabalha a avaliação como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino, vê como um conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma, um conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como. A avaliação também é utilizada como elemento de reflexão contínuo sobre a prática educativa, e é um instrumento usado para o aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; essa ação ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho.

Bloom, Hastings e Madaus (1971, p.8) dizem:

A avaliação é um processo contínuo e sistemático. Portanto, ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada.

A educação é ter acesso à cultura e aos conhecimentos historicamente construídos, nosso desafio como professores é não deixar ninguém excluído. Para isso, precisamos considerar a reflexão sobre a avaliação da aprendizagem como algo intrínseco à formação do professor. Nesta direção, a avaliação assume algumas características que podem levar o professor a rever suas concepções de avaliar e, portanto, levar a pensar sobre sua prática pedagógica, visando melhora. A formação do Professor foi evidenciada na prática pedagógica da escola. O corpo docente comprometido em formar cidadãos competentes, busca desenvolver um trabalho profissional em conhecer, debater e agregar suas experiências para compreender e aplicar o conhecimento teórico e prático, num posicionamento ativo, investigando o conhecimento do aluno; e qual a melhor forma de apresentar os conteúdos de modo que sejam assimilados com a realidade do aluno. E os professores demonstraram conhecimento sobre a importância em estar sempre bem informado, atualizado buscando mais conhecimentos para sua prática.

Segundo os autores: Bloom, Hasting e Madaus (1971):

O crescimento profissional do professor depende de sua habilidade em garantir evidências de avaliação, informação e materiais, a fim de constantemente melhorar seu ensino e a aprendizagem do aluno. Ainda, a avaliação pode servir como meio de controle de qualidade, para assegurar que cada ciclo novo de ensino-aprendizagem alcance resultados tão bons ou melhores que os anteriores.

O que pode ser constatado é que há grande compatibilidade entre as idéias de diversos teóricos citados na pesquisa com a prática da escola pesquisada. No entanto, foi de muita satisfação ao notar que a escola está consciente de seu papel como uma instituição onde irá formar cidadãos competentes para o mundo atual. Porém o que foi observado é que mesmo com todo empenho da escola e seus funcionários, há uma distancia entre os pais dos alunos e a escola, impedindo às vezes o amadurecimento, o crescimento do aluno na aprendizagem. Também constatou-se que a instituição se dispõe de pouco espaço

físico e de materiais para que possa auxiliar na aprendizagem, não obedecendo ao que é citado no Regimento Interno da Escola (2004), no artigo 96 “A instituição educacional deve proporcionar recursos de apoio ao processo de ensino e de aprendizagem necessários ao desenvolvimento, enriquecimento e avaliação do processo educativo”.

Com relação à Formação do professor apesar da escola considerar da importância em oferecer cursos profissionalizantes, pouco se utiliza destes recursos. E como Nóvoa (1992) afirma: “as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e seus projetos”.

Diante destas observações sugiro que a escola desenvolva mais projetos que envolva os pais dos alunos, que tragam eles para a escola, através de atividades atrativas como a festa da família, onde possam brincar, dançar juntos com os filhos, e estarem mais presente na educação dos filhos e ajudá-los a incentivar sua aprendizagem. Também é necessário à participação maior quanto da parte administrativa da escola em conquistar mais recursos e espaços para a realização de atividades extra-classe, como jogos, brincadeiras e até mesmo palestras para pais, alunos e professores. Que a escola planeje mais cursos, palestras voltadas à formação do professor, informe mais os professores sobre cursos de aperfeiçoamento, para proporcionar a todos uma atualização e qualificação no ensino.

É preciso romper com a prática já tão arraigada da reprodução e utilização de materiais didáticos de autores reconhecidos, mas que nem sempre atendem a nossa realidade. Nós, professores, devemos apostar seriamente, na nossa própria competência de coordenar nosso processo de formação educacional mais amplo, bem como o de nossos alunos.

Se aquele que ensina não assume que é ele quem primeiro deve mudar sua visão profissional sobre o que seja globalizar, sua forma de relacionar-se com a informação para transformá-la em saber compartilhado, dificilmente poderá viver o que seja definitivamente uma experiência de conhecimento(Hernández e Ventura, 1998; p.11).

## 6.0. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ARANHA, M. L. A. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**. 2<sup>a</sup>. ed. Ver. E atual São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Distrito Federal: Senado, 1988.

CANDAU, V. M. (org.) Rumo a Uma Nova Didática: A Formação de Educadores, uma perspectiva multidimensional. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 3<sup>a</sup>. Ed. Brasília; Subsecretaria de Educação Pública, 2004.

FELIX, Joana D' Arc Bicalho (org.) Aprendendo a Aprender: Pesquisa e Prática Pedagógica III. Brasília: UniCEUB, 2004 (Guia de Formação para Professores das Séries Iniciais, V.6).

HAYDT, R. C. **AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**. 6<sup>a</sup>. Ed. São Paulo: Ática, 1997.

HOFFMANN, J. **AVALIAÇÃO MEDIADORA**. 18<sup>a</sup>. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo, Crtez, 1991.

LÜDKE, M. e MEDIANO, Z. **AVALIAÇÃO NA ESCOLA DE 1º GRAU: UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA**. 6<sup>a</sup>. Ed. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, 99p. (Temas básicos de Educação e Ensino).

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar. São Paulo: Cortesa, 1996.

MÉNDEZ, J.M.A. Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Trad. Magda S. Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.) Conhecimento Educacional e Formação de Professor. 2ª. Ed. Campinas, São Paulo: 1995. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_, Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Parecer CEB n º 04/98. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, 1999.

**Parâmetros Curriculares Nacionais.** Introdução, volume 1. 3ª ed. Brasília, 2001.

PEREIRA, Júlio Emílio D. Formação de Professores: pesquisas, representações e poder. São Paulo: Cortesa, 1996.

SANTÁNNA, Flávia Maria et al. Planejamento de Ensino e Avaliação. 11. ed. Porto Alegre: Sagra, 1992.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, **Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal.** Ensino Fundamental 1ª à 4ª série, Versão Experimental, Brasília, Distrito Federal: Janeiro, 2000.

TEIXEIRA, Fátima Emília da Conceição (org.) Aprendendo a Aprender: História da Educação. Brasília: UniCEUB, 2002 (guia de Formação para Professores das Séries Iniciais, V.2).

# APÊNDICES

## APÊNDICE A: ROTEIRO DA ANÁLISE DOCUMENTAL

## ROTEIRO DA ANÁLISE DOCUMENTAL

- Natureza do Documento: \_\_\_\_\_

- A categoria Ensino Aprendizagem está contemplada neste documento? Como?
- 
- 

- A categoria Avaliação está contemplada neste documento? Como?
- 
- 

- A categoria Formação do Professor está contemplada neste documento? Como?
- 
- 

O objetivo geral desta pesquisa está contemplado neste documento? Como?

- Reconhecer avaliação como um processo contínuo de construção do conhecimento possibilitando os resultados em termos de competência, habilidades, atitudes e valores requeridos para o desenvolvimento do educando.
- 
- 

Os objetivos específicos desta pesquisa estão contemplados neste documento? De que maneira?

- Conhecer a concepção pedagógica do professor;
- Conhecer o tipo de avaliação utilizada pelo professor nos anos iniciais;
- Identificar como professor media a construção do conhecimento em sala de aula;
- Verificar se a avaliação aplicada em sala de aula contribui para o desenvolvimento das habilidades e competências do aluno;
- Observar como o professor e os alunos trabalham na reconstrução dos “erros”.



## APÊNDICE B: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

## ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. Qual a concepção da escola sobre ensino-aprendizagem?

---

---

2. Qual a concepção pedagógica da professora nos anos iniciais?

---

---

3. Que critérios a professora utiliza para avaliar seus alunos?

---

---

4. Observar como a professora elabora, prepara as avaliações que irão ser aplicadas aos seus alunos.

---

---

5. Como a professora media a construção do conhecimento possibilitando resultados em termos de competência, habilidades, atitudes e valores do educando?

---

---

6- Observar como a professora trabalha com os erros dos alunos. E como os alunos trabalham com seus próprios erros.

---

---

7- Observar se a avaliação aplicada pela professora identifica as dificuldades no desenvolvimento das habilidades e competências do aluno.

---

---

## APÊNDICE C: ROTEIROS DE ENTREVISTAS

## ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIREÇÃO E O PROFESSOR

1. Qual a sua concepção pedagógica?

---

---

2. Você se auto-avalia? Como?

---

---

3. Como é sua forma de avaliar o aluno?

---

---

4. Você pesquisa, estuda para elaborar a avaliação do aluno?

---

---

5. Para que ser os resultados da avaliação realizados pelos alunos?

---

---

6- Como você media a construção do conhecimento dos alunos? E como você trabalha para superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos?

---

---

7. Como é sua relação com os alunos?

---

---

8. Por meio da avaliação você consegue identificar as dificuldades relacionadas às habilidades e competências do aluno? Por quê?

---

---

## ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O ALUNO

1. Como é a aula da sua professora? Você aprende muito como ela?

---

---

2- Você sabe para que serve a prova?

---

---

3- Sua professora utiliza a prova para saber como vocês estão? O que ela aplica para saber se vocês estão aprendendo?

---

---

4- E quando uns não aprendem como a professora faz para ensiná-los novamente?

---

---

5. Quando você erra como você faz para superar esse erro?

---

---

6. Sua professora normalmente responde a todas as perguntas feitas pela turma? Você acha sua professora inteligente?

---

---

7. Você e os colegas se relacionam bem com a professora? E entre vocês colegas?

---

---

